

ORG. JÚLIO CÉSAR PINHEIRO DO NASCIMENTO



EDUCAÇÃO: DESAFIOS, TECNOLOGIAS E MANEIRAS DE ENSINAR

**EDUCAÇÃO:
DESAFIOS, TECNOLOGIAS E MANEIRAS DE
ENSINAR**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS*)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB*)
Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE*)
Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)
Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)
Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA*)
Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA*)
Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)
Dr. Washington Drummond (UNEB*)
Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR*)

*Vínculo Institucional (docentes)

Júlio César Pinheiro do Nascimento
Organizador

**EDUCAÇÃO: DESAFIOS, TECNOLOGIAS E MANEIRAS
DE ENSINAR**



Catu, Ba
2021

© 2021 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Editora Bordô-Grená
Capa: Keila Lima de Assis
Editoração: Editora Bordô-Grená
Revisão: Editora Bordô-Grená

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

F723

Educação: [Recurso eletrônico]: desafios, tecnologia e maneiras de ensinar / Organizador Júlio César Pinheiro do Nascimento. – Catu: Bordô-Grená, 2021.

1878kb, 203fls.

Livro eletrônico
Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>
Incluem referências

ISBN : 978-65-87035-45-1 (e-book)

1. Educação. 2. Práticas Docentes. 3. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 370
CDU 37

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Samuel Cândido</i>	
I. A METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA SOB AS ABORDAGENS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE AO ADVENTO DAS REDES/MÍDIAS SOCIAIS COMO DESAFIO AO DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR	11
<i>Samuel Cândido Henrique, Peri Mesquida, Júlio César Pinheiro do Nascimento</i>	
II. MÚSICA E PAZ: AS CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS MUSICAIS PROMOVIDAS PELAS POLÍCIAS MILITARES ESTADUAIS, COM DESTAQUE AO PROJETO “JUVENTUDE E POLÍCIA” – MINAS GERAIS, BRASIL	29
<i>Lucas de Aguiar Pereira, Júlio César Pinheiro do Nascimento, Samuel Cândido Henrique e Peri Mesquida</i>	
III. COMUNICAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	47
<i>Roney Ricardo Cozzer</i>	
IV. O ENSINO DE JESUS DE NAZARÉ E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS	105
<i>Peri Mesquida, Samuel Cândido Henrique e Júlio César Pinheiro do Nascimento</i>	
V. INICIAÇÃO AO JUDÔ PARA CRIANÇAS ATRAVÉS DO LÚDICO	125
<i>Alan Valter Silva</i>	
VI. SAÚDE E TRABALHO: UM ESTUDO DA SAÚDE DO TRABALHADOR POLICIAL MILITAR DE UBERABA/MG ASSISTIDO NO NÚCLEO DE ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE – NAI S	139
<i>Bruna Lara Campos de Moraes</i>	
VII. AVALIANDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL	163
<i>Eduardo Nascimento</i>	
VIII. PRINCIPAIS DESAFIOS PARA O ENSINO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	171
<i>Geane Cássia Alves Sena e Janice de Fátima Santos Alves e Araújo</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR	203

APRESENTAÇÃO

Esta obra compreende uma coletânea de textos elaborados por diferentes autores nas mais distintas áreas da educação. O público que permeia a seara da educação tem em suas mãos uma coletânea tanto de teoria como da prática educativa.

Dessa forma, as mais diferentes áreas estão elencadas nesta obra a começar pelo capítulo: *A metodologia do ensino da língua sob as abordagens de ensino da língua portuguesa frente ao advento das redes/mídias sociais como desafio ao docente no ambiente escolar*, bem como o capítulo que aborda a: *Música e paz: as contribuições das oficinas musicais promovidas pelas policiais militares estaduais, com destaque ao projeto “juventude e polícia” – Minas Gerais, Brasil*; a seguir vem o capítulo: *Comunicação na pós-modernidade e os processos de aprendizagem*; ato contínuo o texto: *O ensino de Jesus de Nazaré e a formação de educadores e educadoras*. Também é abordado nessa coletânea: *A iniciação ao judô para crianças através do lúdico*, na sequência, segue o capítulo: *Saúde e trabalho: um estudo da saúde do trabalhador policial militar de Uberaba/MG assistido no núcleo de atenção integral à saúde – NAIS*. Além destas, esta referida obra não poderia deixar de abordar o tema: *Avaliando o processo de ensino e aprendizagem na educação física escolar do ensino fundamental*, por fim, o fechamento desta se deu com: *Principais desafios para o ensino da disciplina de libras na modalidade a distância*.

Sendo assim, como bem delineado pelos mais distintos artigos que se debruçaram em algum aspecto demonstrar que a “educação” não se deve apenas ser visto por uma abordagem superficial, ou seja, apenas para transmitir um conteúdo. Todavia, há de se ressaltar que educação é muito mais que isso, pois segundo (GROOME 1985, p. 21) primeiro o vocábulo latino “educare e educere” e a ideia fundamental é “nutrir” e “conduzir para fora”, isto é, não está interessado apenas em educar as crianças a se tornarem homens moldados para se viver em sociedade, mas sim projetá-los para as diversas possibilidades relativas ao desenvolvimento cognitivo, como visto no capítulo: *a Iniciação ao judô para crianças através do lúdico*, mas tendo como

resultado o aprimoramento e a humanização do próprio homem na comunidade em que está inserido com relação a tudo e a todos, o que se viu nos demais textos acima nominados.

Portanto, esta obra é seleta ao trazer um conjunto de reflexões para o debate sobre a Educação nas mais diversas áreas da seara educativa. Sendo assim, os autores nos blindam com essa valiosa obra endereçada a professores, alunos e os apaixonados pelo tema educação.

Desejo uma boa leitura a todos.

Samuel Cândido
Doutorando em Educação

CAPÍTULO I

A METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA SOB AS ABORDAGENS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE AO ADVENTO DAS REDES/MÍDIAS SOCIAIS COMO DESAFIO AO DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

THE METHODOLOGY OF LANGUAGE EDUCATION UNDER PORTUGUESE LANGUAGE EDUCATION APPROACHES IN FRONT OF THE ADVENT OF SOCIAL NETWORKS / MEDIA AS A CHALLENGE TO TEACHERS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Samuel Cândido Henrique¹

Peri Mesquida²

Júlio César Pinheiro do Nascimento³

¹ Doutorando em Educação/Políticas públicas com ênfase em Representações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Mestre em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR), Pós-Graduado em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira-Inglês, Pós-graduado em Direito Público, Pós-graduado no Novo Testamento. Graduado em Teologia, Filosofia, Letras-Português e Direito. É Advogado. Contato: samuelhenriquec@gmail.com.

² Doutorado em Ciências da Educação - University of Génève (1986). Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Mogi das Cruzes (1972) e Teologia. Atualmente é professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, pensamento educacional brasileiro, hegemonia, filosofia e história da educação.

³ Mestrando em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR). MBA em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade FUMEC; Pós-graduado em Teologia, Leitura e Interpretação Bíblica pela FABAPAR; Pós-graduado em Docência do Ensino Religioso pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Conflitos pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Liderança Corporativa pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Projetos Sociais pela FABAPAR; Pós-graduado em Capelania e Aconselhamento pela FABAPAR; Pós-graduado em Docência do Ensino Superior com Ênfase em EAD pela Faculdade IPEMIG; Pós Graduado em Direitos Humanos e Ressocialização pela Faculdade Dom Alberto; Pós Graduado em Prevenção à Violência Doméstica pela FAVENI; Pós Graduando em Direito Militar pela Faculdade Dom Alberto; Graduado em Tecnologia e Gestão da Segurança Privada pela Universidade FUMEC; Graduado em Tecnologia em Segurança Pública pela PMMG; Graduando em Educação Física. É Terceiro Sargento da Polícia Militar de Minas Gerais. E-mail: professorjullao@outlook.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3273557003731752>

RESUMO

Tendo em vista o avanço tecnológico que culminam em otimização das mídias sociais, é de fundamental importância estudar o impacto dessas mídias no ambiente escolar e como pode-se fazer uso dessa tecnologia no ensino da língua portuguesa. Dito isso, pergunta-se: quais os desafios do docente no ensino língua portuguesa com advento das mídias sociais no ambiente escolar? Em resposta ao exposto, convém destacar que o educador deve estar a par dessas mudanças para que possa melhor tirar proveito e compartilhar o que se tem de melhor nesse mundo virtual a contribuir com a formação do educando, pois o mundo virtual não está desvinculado do mundo real. A língua portuguesa, assim como qualquer outra língua falada no mundo, é um produto cultural histórico formada por uma unidade ideal e praticada pela comunidade da língua a que se referencia. Os sistemas que integram a língua histórica apresentam três aspectos fundamentais: no espaço geográfico, no aspecto expressivo e no nível sociocultural. No espaço geográfico, constitui os diferentes dialetos; no espaço expressivo situa-se a diferentes modos de falar e estilos de língua; por fim, no aspecto sociocultural é constituído por diferentes níveis de linguagem e camadas ou estratos socioculturais.

Palavras-chave: Educação. Abordagens do processo. Mídias sociais. Tecnologia. Aplicativos.

ABSTRACT

In view of the technological advances that culminate in the optimization of social media, it is of fundamental importance to study the impact of these media on the school environment and how this technology can be used in the teaching of the Portuguese language. That said, the question is: what are the challenges of the teacher in teaching Portuguese language with the advent of social media in the school environment? In response to the above, it should be noted that the educator must be aware of these changes so that he can better take advantage and share the best that is in this virtual world to contribute to the education of the student, because the virtual world is not disconnected from the world real. The Portuguese language, like any other language spoken in the world, is a historical cultural product formed by an ideal unity and practiced by the community of the language to which it refers. The systems that integrate the historical language have three fundamental aspects: in the geographical space, in the expressive aspect and in the socio-cultural level. In the

geographical space, it constitutes the different dialects; in the expressive space there are different ways of speaking and styles of language; finally, in the sociocultural aspect, it consists of different levels of language and socio-cultural layers or strata.

Keywords: Education. Process approaches. Social media. Technology. Application.

INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa nas escolas do país vem ganhando novas nuances, pois com o advento da tecnologia e a inserção das redes/mídias sociais no dia a dia, não só estão tomando conta da vida em sociedade, como também já é uma realidade no ambiente escolar. Dessa forma, convém destacar que o educador deve estar a par dessas mudanças para que possa tirar proveito e compartilhar o que se tem de melhor nesse mundo virtual, uma vez que o mundo virtual não está desvinculado do mundo real, ou seja, como descrito na pesquisa do jornal Agência Brasil, em 18.01.2019: “O Brasil é 5º país em ranking de uso diário de celulares smartphones no mundo” (VALENTE, 2019).

À vista disso, é cediço que a língua portuguesa, assim como qualquer outra língua falada no mundo, é como um produto cultural histórico, isto é, a língua é reconhecida pelos falantes nativos de uma comunidade, formada por uma unidade ideal e praticada pela comunidade da língua a que se faz referência. Bechara menciona que os sistemas os quais integram a língua histórica se apresentam em três aspectos fundamentais: no espaço geográfico, no aspecto expressivo e no nível sociocultural. No espaço geográfico, constitui os diferentes dialetos; no espaço expressivo situa-se os diferentes modos de falar e estilos de língua; por fim, no aspecto sociocultural é constituído por diferentes níveis de linguagem e camadas ou estratos socioculturais.

Anote-se que o presente trabalho não visa tratar/discutir as teorias da aprendizagem quer sob o ponto de vista filosófico, psicológico e até pedagógico mesmo que *en passant*, nem discutir ideias sobre as teorias da linguagem de Skinner (behaviorista), Piaget (cognitivista), Vygotsky (interacionista), mas sim, partindo da teoria de Chomsky de que a linguagem

e as estruturas gramaticais são inatas ao ser humano e são por este praticadas em seu ambiente vivencial.

Isto posto, estudar os motivos pelos quais a linguagem está em constante transformação, não só na sociedade, mas também no ambiente escolar é imprescindível para que se possa reconhecer que é possível linkar - link que conecta e redireciona para outro lugar -, a tecnologia e o contexto educativo, ou seja, que o educador possa fazer uso corretamente desses recursos tecnológicos que possibilite ao educando um pensamento crítico reflexivo que transponha esses novos desafios, fazendo com que o educando seja (trans)formado para a vida em sociedade.

EDUCAÇÃO - ABORDAGENS DO PROCESSO

O assunto a ser debatido merece uma melhor atenção a partir do momento que se toma o termo “educação” apenas por uma abordagem superficial tendo como seu mote o aspecto material, ou seja, apenas para transmitir um conteúdo. Todavia, há de se ressaltar que educação é muito mais que isso, pois, segundo Groome (1985, p. 21), a ideia fundamental do vocábulo latino “*educare* e “*educere*” é “nutrir” e “conduzir para fora”, isto é, não está interessado apenas em educar as crianças para se tornarem homens moldados a fim de viverem em sociedade, mas sim projetá-los para as diversas possibilidades relativas ao desenvolvimento cognitivo. Tendo como resultado o aprimoramento e a humanização do próprio homem na comunidade em que está inserido com relação a tudo e a todos.

Para analisar o tema educação dentro de suas diferentes abordagens educacionais, traz-se a lume várias escolas, na mesma ordem elencada na obra de (MIZUKAMI, 1986) que inicia desde abordagem geral da educação tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista até a abordagem sociocultural difundida por Paulo Freire no Brasil e esta última será mote desta pesquisa como se verá a seguir.

Abordagem tradicional : iniciando com a educação tradicional, tem-se por aquela que apenas envia a mensagem do ensinador ao receptor ou do professor ao aluno, ou seja, a obrigação é apenas transmitir o conhecimento ou os conteúdos ensinados (NEIVA, 2013, p. 332). Nesse tipo de educação

tradicional, o aluno apenas é o receptor das mensagens não participando em nada, apenas obedecendo às lições de seu mestre.

Em resumo, nessa abordagem de educação tradicional, o ensino tem como corolário a transmissão das informações e conteúdos, independentemente da vontade de aprender ou de qualquer tipo de interesse do aluno, ou seja, o aluno é um mero sujeito passivo (MIZUKAMI, 1986, p. 07-36). A partir dessa escola, várias outras apareceram e apenas se trará o resumo das demais abordagens, todavia apenas a última escola sociocultural de Paulo Freire que interessa a presente pesquisa para que os educandos tenham o papel preponderante no binômio ensino-aprendizagem.

Abordagem comportamentalista : nessa abordagem, supõe-se que o docente possa aprender a avaliar os elementos peculiares oriundos de seu comportamento para poder direcioná-los de uma maneira didática ao discente. Destarte, o docente é responsável pelo planejamento e desenvolvimento do ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 1986, p. 19-36);

Abordagem humanista : nessa abordagem, a ênfase se dá nas relações interpessoais que visam o desenvolvimento do indivíduo e seu crescimento na sociedade. A educação, desse modo, assume um significado mais amplo, ou seja, ela passa a englobar a vida do indivíduo não ficando apenas no ambiente escolar. Sendo assim, o docente é uma figura singular na relação ensino-aprendizagem e tem o papel de facilitador nesse binômio, cabendo ao discente entrar em contato com vários tipos de problemas que impactem a sua existência para que a partir daí o docente facilite paulatinamente as transposições dos obstáculos enfrentados por ele (MIZUKAMI, 1986, p. 37-57).

Abordagem cognitivista : É hegemonicamente interacionista. Dentre outros tópicos, estuda-se a aprendizagem cientificamente como sendo mais que um produto do ambiente que são externos, não só as pessoas, como também aos discentes/alunos. Nessa abordagem, o professor já não tem mais o papel de transmissor/facilitador da aprendizagem, mas caberá ao aluno aprender por si próprio, tendo a sua própria autonomia na aprendizagem. A educação passa a ter o papel de socializadora, isto é, tem como mote criar condições de cooperação pelo professor e este tem o dever de gerar situações que propiciem condições as quais estabeleçam concomitantemente a

reciprocidade intelectual, moral e racional e não mais indicar soluções prontas para com o aluno (MIZUKAMI, 1986, p. 58-84).

Portanto, à guisa do que foi elencado acima, nas abordagens do processo não se pode perder de vista que a sala de aula é praticamente uma comunidade de aprendizagem, ou seja, o professor exerce o papel de coordenador a fim de estimular o conhecimento por meio das diversas teorias de aprendizagem, fazendo com o aluno também tenha o maior benefício possível em relação ao binômio ensino-aprendizagem (LAKOMY, 2014, p. 63).

Abordagem sociocultural: como exposto nas quatro abordagens alhures, a) o professor era o emissor e o aluno o receptor; b) o professor era o responsável pelo planejamento e desenvolvimento do ensino-aprendizagem; c) o professor passa não só apontar os resultados, mas ser o facilitador para que o aluno chegue a uma conclusão de sua aprendizagem; d) o professor apenas propõe problema para o aluno sem ao menos facilitar a resolução da questão ora proposta e, por fim, chega-se a abordagem sociocultural. Nessa abordagem, que é a mais difundida por ter como patrono Paulo Freire e devido a sua preocupação com a cultura popular. Para Freire (2014), o homem é o sujeito da educação e sendo o homem sujeito da educação, a saber: toda a educação, sem exceção, o indivíduo deverá ser promovido e não ser objeto de ajuste à sociedade (MIZUKAMI, 1986, p. 85).

Freire (2014, p. 77) critica a educação bancária, isto é, aquela que só tem o professor como o detentor de todo o conhecimento, pois este somente é o que narra enquanto o aluno é o objeto, ou seja, apenas aquele que escuta. Todavia, para Freire (2019, p. 24), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

A abordagem sociocultural de Paulo Freire apresenta diversos aspectos tais como: a preocupação com a realidade e com a luta pela dignidade e igualdade de classes para o aprendizado da educação, assim como Marx na luta pela igualdade entre empregador e empregado, e na teologia da libertação de Boff, ou seja, para colocar o menos favorecido na posição de igualdade aos demais. Contudo, no presente trabalho apenas se utiliza do enfoque na relação da horizontalidade do professor/aluno, isto é, a educação é horizontal, a saber, não imposta. Em resumo, nessa abordagem, o educador

se torna o educando e o educando se torna o educador e se essa relação não se concretiza, não há educação (MIZUKAMI, 1986, p. 99). Assim sendo, de posse dessa teoria da abordagem sociocultural, em que o aluno é o educando e ao mesmo tempo educador, tem-se aí o desafio que o docente enfrenta(rá) com o advento das mídias sociais que já faz parte, hodiernamente, da realidade na sociedade.

METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Embora, como exposto nas abordagens do processo sobre a educação e, como visto alhures, a teoria adotada no presente capítulo seja a abordagem sociocultural, baseada na horizontalidade professor/aluno, não se pode olvidar que embora haja essa liberdade de aprendizado pelo aluno, por outro lado existe uma metodologia da língua portuguesa a ser obedecida. A propósito, conforme expõe Sena (1999, p. 81), a metodologia de ensino de língua portuguesa deve ser esboçada dentro de pressuposições de ordem social, política e histórica. Ademais, o mesmo autor aduz que

Uma metodologia do ensino de língua não pode ser vista como uma questão puramente mecânica que busque tão apenas estabelecer recursos visando a uma melhor apreensão dos tópicos gramaticais, geralmente propostos como conteúdo programático das aulas de língua portuguesa.

Sendo assim, existe um código a ser seguido, isto é, a norma culta prevalece no ensino da língua portuguesa. Surge a pergunta: como ensinar a norma culta numa cultura que já está praticamente tomada pela tecnologia? Sena, (1987, p. 87) responde da seguinte maneira: “a escola como um espaço que deve abranger o cultural”, e desta maneira, ele propõe o bidialectalismo para a transformação, em que a norma culta entraria como parte da cultura, além das outras variantes”.

Desta forma, o ensino da língua portuguesa frente ao desafio das novas tecnologias não poderá se reduzir apenas à gramática normativa, e sim, a um conjunto de oportunidades para os alunos “interagirem” com a própria linguagem (DIAS; PINTO, 2011). O aumento das tecnologias e sua inclusão no ambiente escolar já é fato e, por oportuno, deve-se priorizar como uma necessidade iminente pelos docentes envolvidos com a real aprendizagem dos

educandos. Os meios de comunicações sociais, de uma forma geral, têm exercido papel fundamental no universo das imagens e informações que tende cada vez mais a crescer e tal universo não está desvinculado do ambiente escolar (FONSECA, 2008).

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS *VERSUS* DESAFIOS DOS DOCENTES FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

No início deste capítulo, percorreu-se um longo trajeto desde o conceito e definição do vocábulo educação, bem como da análise, mesmo que em resumo, das teorias de ensino das abordagens do processo, tais como: a tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista até a abordagem sociocultural. Analisou-se também a metodologia do ensino da língua portuguesa. Isto é, embora a presente pesquisa tenha se apropriado da última teoria -sociocultural-, não se pode olvidar que existe uma metodologia de ensino da língua portuguesa a se trilhar e, neste último tópico, será analisado a forma com que o educador deve encarar essa mudança de cenário que veio para ficar, a saber: as novas tecnologias no ambiente escolar.

Vale frisar que o método mais utilizado pelos docentes é a exposição oral, quer de aulas práticas ou teóricas, quer para estudo de conteúdo ou para pesquisa. Expõe Gil:

A preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações aos estudantes constitui, provavelmente, o mais antigo e ainda o mais utilizado método de ensino, não apenas na universidade, mas também no ensino médio e nas séries mais avançadas do ensino fundamental. (GIL, 2009, p. 133)

Não perdendo de vista o que foi lecionado por Gil, pode-se inferir que por meio da exposição oral o Brasil, em seu contexto histórico, foi caracterizado por uma educação mecanicista, ou seja, a memorização era o principal elemento da educação no referido período, isto é, o professor fazia a sua exposição oral e o aluno decorava o conteúdo. Contudo, com o advento das tecnologias nas escolas, a instrução/ensino expandiu-se para novos recursos didático/pedagógico e, assim, é premente a necessidade de aulas

ditas distintas às quais aplicadas na era da educação mecanizada (SILVA, 2017).

Nesse passo, não se pode duvidar que a tecnologia na escola iniciou nos anos 80, quando foi colocado, à época, o computador de mesa nas escolas. Hodiernamente, estão sendo inseridos: notebooks/laptops, tablets, etc. Em relação à internet, que antes era feita de modo discada, hoje usa-se via rádio, esta que está deixando a cena para dar lugar à via de fibra ótica (LIRA, 2015). Como se vislumbra, o uso da tecnologia, agora por meio de smartfones, está tomando conta do dia a dia não só da população brasileira, diga-se de passagem, em praticamente todas as faixas etárias, mas também está bem presente na vida dos alunos. Consoante expõe Silva:

O *Smartphone* está cada vez mais acessível aos alunos, em razão disso, além de trazer tecnologias digitais para sala de aula, seu uso facilita as atividades pedagógicas, devido aos recursos disponíveis, tais como: câmera fotográfica e filmadora, gravador de voz, navegador *web* e aplicativos. (SILVA, 2015)

Destarte, com o advento dessas novas tecnologias já tratada *en passant* acima, fica evidente que o processo educativo deve estar em constante mudança, ou seja, o referido processo tem que caminhar como caminha a sociedade; e como se denota essa mudança no cenário devido a essas novas tecnologias, o docente terá que estar preparado para enfrentar esses novos desafios.

Dessa forma, devido a essas mudanças sob a perspectiva de melhorar o ensino no Brasil e de elevar o seu padrão de qualidade, o pacto nacional surgiu com uma proposta para que os docentes tenham uma melhor qualidade em suas aulas. Anote-se que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

Em resumo, o referido Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino, instituído pela referida portaria, visa o estudo do aprimoramento das novas metodologias utilizadas pelos docentes que tenham como objetivo a aplicação


dessas novas metodologias a fim de que se vislumbre resultados especificamente no ensino da língua portuguesa (SILVA, 2017). Como visto, o pacto supracitado orienta os docentes que busquem as mais diversificadas metodologias em prol de um ensino excelente com um padrão nível A de qualidade. Assim sendo, Silva (2017) indica uma série de aplicativos que podem ser utilizados pelos docentes durante as aulas de língua portuguesa, tais como o WhatsApp, para criar um novo ambiente a fim de gerar comunicação por intermédio de gêneros textuais. Como adverte Lira:

Problematizar e aplicar o aplicativo WA como estratégia de ensino de Língua Portuguesa através da cooperatividade e do compartilhamento de gêneros textuais que o mensageiro comporta é fundamental para a efetivação do ensino conectado” a práticas de leitura e escrita, práticas estas já tão bem exercitadas pelos alunos nesse aplicativo que os envolve, seduz, pois já faz parte de suas práticas interativas estabelecidas na vida cotidiana e social. (LIRA, 2015)

Outros aplicativos (também conhecido por app ou apps) que a autora faz menção são: *Acordo ortográfico*, app em que pode ser consultado as novas regras de ortografias, bem como, as alterações no vocabulário (SILVA, 2017). O aplicativo está disponível para Androide e não necessita de conexão com a internet para ser utilizado; *Dicionário Priberam*, que permite a consulta de 16 dicionários em um único aplicativo; *Manual de Redação*, em que é possível ter acesso a capítulos sobre gramática, bibliografia, normas da ABNT e sobre o Novo Acordo Ortográfico, bem como apresenta uma função voltada para normas de trabalhos acadêmicos. Como se vislumbra abaixo:

	<p>No aplicativo <u>Acordo Ortográfico</u> pode ser consultado as novas regras de ortografias, bem como, as alterações no vocabulário. O aplicativo está disponível para Andróide e não necessita de conexão com a internet para ser utilizado.</p>
---	---

	<p>O Dicionário <u>Priberam</u>, existe a possibilidade de consulta de 16 dicionários em um único aplicativo. É o dicionário mais consultado. Encontra-se disponível para os sistemas Andróide e IOS.</p>
---	---

	<p>Através do aplicativo <u>Manual de Redação</u> é possível ter acesso a capítulos sobre, gramática, bibliografia, normas da ABNT e sobre o Novo Acordo Ortográfico; e uma função voltada para normas de trabalhos acadêmicos.</p>
---	---

Outros dois últimos aplicativos citados pela referida autora são: o *Poutuguese Verbs* e o *Quiz de português*:

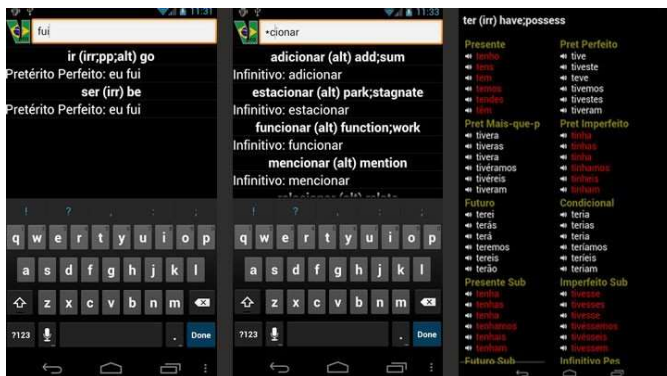
	<p><u>Poutuguese Verbs</u> é um excelente aplicativo para estudo da Língua Portuguesa, e ainda pode ser utilizado em viagens a países que em que a Língua Portuguesa é o seu idioma oficial. Funciona sem conexão com a internet</p>
<p><u>Quiz de Português</u> é um aplicativo formado por perguntas e resposta. Existem três níveis de dificuldade. Esta disponível para Andróide.</p>	

Acrescente à lista da referida autora acima citada, outros quatro aplicativos listados em uma matéria de Rosa (2019). O primeiro app é o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa-VOLP* que contém 381.000 verbetes, as respectivas classificações gramaticais e outras informações,

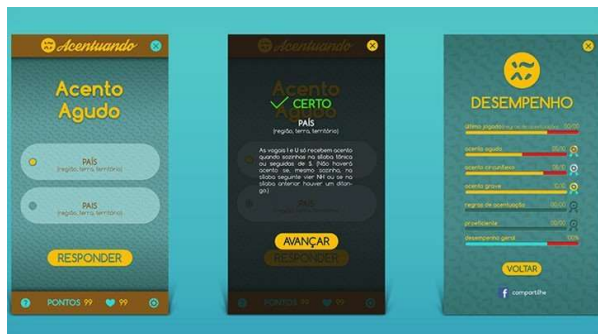
conforme descrito no Acordo Ortográfico, e está disponível para Sistemas Operacionais Android e iOS de forma gratuita.



O segundo app citado por Rosa (2019) é o *Verbos portugueses*. Este app é considerado um dos mais eficientes entre todos os conjugadores de verbos. O aplicativo está disponível para smartphones com Sistema Operacional Android e tablets (neste de forma otimizada) e está disponível de forma gratuita.



O terceiro aplicativo citado por Rosa (2019), que está disponível para o Sistema Operacional Android, é o app *Acentuando*, que dispõe dos acentos grave (crase), agudo e circunflexo. Tal aplicativo foi criado pela faculdade Estácio de Sá (Blog curiosidades, acesso em 03/02/2020).



Por fim, o quarto e último app citado por Rosa (2019) que não pode ficar de fora dessa lista é o aplicativo *Entendendo o Português*, que está disponível para Sistema Operacional Android. Esse app dispõe de conhecimentos das seguintes áreas da língua portuguesa: Fonologia - sílabas, encontros vocálicos, definição, fonema, emprego dos hifens e dos porquês; Morfologia - preposição, definição, conjunção e interjeição; Sílabas - acento tônico, monossílabos, acentuação gráfica, regras especiais I e II, sílaba e classificação das palavras, entre outros.



Em que pese, esses apps podem ser empregados como um novo meio de ensino, como uma ferramenta didática/pedagógica. Tendo em vista que são de fáceis manuseios, podendo serem utilizados *offline*, ou seja, sem conexão com a internet, possibilitando o uso do mesmo em sala de aula. Frise-se, por oportuno, que nem toda a escola tem acesso de qualidade à rede

mundial de computadores/internet, como também nem todos os alunos têm acesso à internet em suas moradias (SILVA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação por meio do ensino-aprendizagem passa por constantes mudanças. Como o método de ensino por exposição oral ainda é utilizado nas escolas e até mesmo nas universidades ressalta-se, por oportuno, que a nova forma de aprender e ensinar por meio das tecnologias é ainda um tanto atemorizante.

Isso porque, parece querer substituir o certo pelo duvidoso, ou seja, o pragmático que está “dando certo” por algo que ainda carece de pesquisas científicas as quais apontem que esse novo método dará certo, deixando para trás o que se conhece como tradicional na eficaz assimilação do conhecimento científico - a leitura, o livro e a escrita que, aparentemente, já não prendem mais a atenção do educando.

A tarefa maior do docente nesta nova etapa é apenas proporcionar as condições ao educando para que este possa avaliar e checar os diferentes conteúdos que o ciberespaço/espço aberto oferece e, portanto, averiguar e escolher o que é mais apropriado para a sua formação.

Não obstante, o docente terá que permanecer mais “antenado”, ou seja, tem que estar cada vez mais conectado com os ambientes virtuais/digitais (site, blog, Skype, facebook, WhatsApp, Telegram, twiter, Instagram, etc.), para melhor orientar que o discente tenha equilíbrio ao utilizar as redes sociais para que não haja perda de tempo com o acesso de cultura inútil/ conhecimento sem valor. Como dito por um dos maiores presidentes dos EUA: “Todos os dispositivos sofisticados e *Wifi* do mundo não vão fazer a diferença se não tiver grandes professores em sala de aula”. Barack Obama.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 38.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- DIAS, Eliana; PINTO, Danilo Corrêa. Reflexões sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa. *Anais do SIELP*. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FONSECA, Abigail dos Santos. *O ensino de Língua Portuguesa e suas metodologias: o uso do blog em sala de aula*. UNEB, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 60ª ed. rev. atual, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56ª ed. rev. atual, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino da língua portuguesa*. 2ª ed. Curitiba: Ed. InterSaber, 2015.
- GROOME, Thomas H. *A educação religiosa e cristã: compartilhando o nosso caso e visão*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.
- LAKOMY, Ana Maria. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Curitiba: Ed. InterSaber, 2014.
- LIRA, Vera Lúcia de Siqueira. *Smartphone e ensino de língua portuguesa: lidando com conjuntos e sistemas de gêneros em atividades no WhatsApp*. Garanhuns, 2015.
- NEIVA, Eduardo. *Dicionário Houaiss de comunicação e multimídia*. São Paulo: Ed. Publifolha, 2013.
- ROSA, Fernanda Caroline. *Os 11 Melhores Aplicativos para Estudar Português*, Disponível em: <<https://www.cissamagazine.com.br/busca?q=aplicativos+para+estudar+portugues>> Acesso em: 03/02/2020.
- SENA, O. *O estranho poder das palavras*. Palavra, poder e ensino de língua. Manaus: Editora da Universidade de Manaus, 1999.

SILVA, Cristiane de Oliveira. *O uso dos Smartphone para pesquisas em sala de aula sua potencialização das aprendizagens em Biologia: um estudo de caso no ensino médio*. UFRGS. 2015.

SILVA, Maria Claudia. Uso do Smartphone como recurso didático para o ensino da Língua Portuguesa. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, 2017.

VALENTE, Jonas. *O Brasil é o quinto país em ranking de uso diário de celulares no mundo*. Disponível em:
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-01/brasil-foi-5o-pais-em-ranking-de-uso-diario-de-celulares-no-mundo>. Acesso em: 06 Fev. 2020.

CAPÍTULO II

**MÚSICA E PAZ: AS CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS
MUSICAIS PROMOVIDAS PELAS POLÍCIAIS
MILITARES ESTADUAIS, COM DESTAQUE AO
PROJETO “*JUVENTUDE E POLÍCIA*” – MINAS GERAIS,
BRASIL**

MUSIC AND PEACE: THE CONTRIBUTIONS OF MUSICAL
WORKSHOPS PROMOTED BY STATE MILITARY POLICIES, WITH A
HIGHLIGHTED TO PROJECT “*JUVENTUDE E POLÍCIA*” - MINAS
GERAIS, BRAZIL

Lucas de Aguiar Pereira¹

Júlio César Pinheiro do Nascimento²

Samuel Cândido Henrique³

¹ Graduado em Música com habilitação em Violão, pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Graduado em Tecnologia e Gestão da Segurança Pública pela Polícia Militar de Minas Gerais. É Terceiro Sargento da Polícia Militar de Minas Gerais. Atualmente é lotado no Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE). Professor efetivo de educação básica em Artes / Música, na Secretaria Estadual de Educação. E-mail para contato: lucas.aguiar.pereira@educacao.mg.gov.br.

² Mestrando em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR). MBA em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade FUMEC; Pós-graduado em Teologia, Leitura e Interpretação Bíblica pela FABAPAR; Pós-graduado em Docência do Ensino Religioso pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Conflitos pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Liderança Corporativa pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Projetos Sociais pela FABAPAR; Pós-graduado em Capelania e Aconselhamento pela FABAPAR; Pós-graduado em Docência do Ensino Superior com Ênfase em EAD pela Faculdade IPEMIG; Pós Graduado em Direitos Humanos e Ressocialização pela Faculdade Dom Alberto; Pós Graduado em Prevenção à Violência Doméstica pela FAVENI; Pós Graduando em Direito Militar pela Faculdade Dom Alberto; Graduado em Tecnologia e Gestão da Segurança Privada pela Universidade FUMEC; Graduado em Tecnologia em Segurança Pública pela PMMG; Graduando em Educação Física. É Terceiro Sargento da Polícia Militar de Minas Gerais. Atualmente lotado no Núcleo de Justiça e Disciplina, na Ajudância-Geral da PMMG. Contato: professorjullao@outlook.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3273557003731752>

³ Doutorando em Educação/Políticas públicas com ênfase em Representações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Mestre em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR), Pós-graduado em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira-Inglês, Pós-graduado em Direito Público, Pós-graduado no Novo Testamento. Graduado em Teologia, Filosofia, Letras-Português e Direito. É Advogado. E-mail para contato: samuelhenriquec@gmail.com.

RESUMO

O ensino de música num país com o oportunidades de acesso e consumo desiguais é um desafio. Há fatores que dificultam a realização de projetos sociais preventivos, interativos e educacionais. Observa-se que o Estado, através dos órgãos de Defesa Social, busque contribuir para a minimização de tais efeitos, através de programas que dão atenção especial à comunidade. Há a possibilidade de através da música, ou a arte de maneira geral, permear, fortalecer e humanizar o diálogo entre a população e as instituições. O objetivo deste trabalho é analisar se há, através do aprendizado e do diálogo gerado pela música, mudanças sociais, individuais e prevenção criminal a partir da musicalização nas comunidades escolares situadas na periferia dos municípios de Belo Horizonte, Contagem e Ribeirão das Neves.

Palavras-chave: Educação. Defesa Social. Pacificação. Socialização. Ressocialização.

ABSTRACT

The teaching of music in a country of such a heterogeneous construction society, with unequal access and consumption opportunities, makes social inequalities factors that make it difficult to carry out preventive, interactive and educational projects. It is observed that the State, through the Social Defense agencies, seeks to contribute to the minimization of such effects, through programs that give special attention to the community. There is the possibility that through music, or art in general, permeate, strengthen and humanize the dialogue between the population and institutions. The objective of this work is to analyze whether, through learning and dialogue generated by music, social and individual changes and criminal prevention arise from musicalization in school communities located on the outskirts of the municipalities of Belo Horizonte, Contagem and Ribeirão das Neves.

⁴ Doutorado em Ciências da Educação - University of Génève (1986). Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Mogi das Cruzes (1972) e Teologia. Atualmente é professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, pensamento educacional brasileiro, hegemonia, filosofia e história da educação.

Keywords: Education. Social Defense. Pacification. Socialization. Resocialization.

INTRODUÇÃO

A partir da crença de que a educação é um poderoso caminho para a socialização e a ressocialização, pode-se entender que projetos sociais que utilizam a música como ferramenta contribuem para que pessoas, outrora sem oportunidades e segregadas por vários fatores, sintam-se importantes no contexto ao qual estão ligados. Vislumbra-se ainda a oportunidade de, através destes projetos, como por exemplo, o “*Programa Juventude e Polícia*” gerenciado pela Polícia Militar de Minas Gerais, haja a possibilidade de desconstruir possíveis preconceitos da população em face das autoridades de Defesa Social.

Em 2013, segundo o portal oficial de comunicação do Governo do Estado de Minas Gerais, o efetivo de policiais destinados à atuação nas oficinas chegou a grande parte da capital, em dezenas de escolas, conforme afirmado pela SEGOV, “A experiência iniciada em dois batalhões de polícia da capital (22º BPM e 34º BPM) está, hoje, implantada em quase todos os batalhões da Polícia Militar na capital mineira, onde os multiplicadores culturais são os próprios policiais”⁵.

Neste sentido, busca se responder à seguinte pergunta: quais as contribuições das oficinas musicais realizadas pelas policiais militares estaduais, tomando por destaque em Minas Gerais?

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA E POLÍTICAS DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA

A prevenção à violência é o meio com melhor custo-benefício para o Estado, em relação a gastos, tempo e despesa. Conforme afirmado por Nascimento (2013), as políticas preventivas proporcionam a redução de

⁵ <http://www.agenciaminas.noticiasantigas.mg.gov.br/noticias/programa-de-protecao-escolar-deixa-mais-segura-a-volta-as-aulas-em-belo-horizonte/>

gastos de maneira muito mais contundente que as políticas repressivas. Segundo o autor:

A repressão atende apenas requisitos da eficácia: curto prazo, pouco controle, e resultado a qualquer preço. Já aquela, a prevenção, atende os requisitos da eficiência, quando produz resultados controlados a médio e longo prazo. As políticas preventivas são essenciais para o sucesso da segurança pública. Quando há investimento preventivo, há também uma queda na necessidade de investimentos em políticas corretivas (consideradas para este estudo como repressivas). (NASCIMENTO, 2013 p. 5)

Acredita-se que o desenvolvimento de um projeto via música entre a polícia militar e a comunidade possa contribuir para a promoção social e prevenção criminal. A oferta de um ambiente cultural pode contribuir prevenindo a violência e direcionando jovens privados de oportunidades de acesso à informação, consumo, apreciação, produção e promoção de arte. O interesse da corporação manifesta-se em afastar a comunidade da criminalidade através das oficinas, oportunizar um impacto de revisão de atitudes, a melhora da aceitação da intervenção policial, além do aumento da confiabilidade na autoridade policial empregada em campo⁶.

A música faz jorrar o fogo do espírito humano. E quanto mais cedo a música entra na vida da criança, mais relevantes poderão ser os estímulos que

⁶ Para os autores deste capítulo, é importante utilizar os músicos profissionais que estão na instituição, pois eles podem auxiliar na capacitação e formação dos agentes operacionais que atuam em projetos como o Juventude e Polícia; podem contribuir para a elaboração de diretrizes ou departamentos especializados da música e até elaborar programas permanentes em que os cursos de formação para osicineiros sejam ofertados com o auxílio de outros órgãos ou secretarias. De toda forma, os potenciais artísticos, que estão ligados à intenção de ensinar seriam colocados à disposição da sociedade seja por medida de responsabilidade social, promoção cultural, preventiva ao crime, ou socioeducativa. Pode ser uma maneira de usar o efetivo de músicos profissionais além das obrigações ligadas às solenidades. Sobre as orquestras e bandas que a corporação dispõe, enfatiza-se que quando utilizam estes recursos, a instituição consegue dispor para a sociedade serviços que dificilmente chegam ao acesso delas. São escassos ou indisponíveis, dado que as outras orquestras quase sempre demandam de um aparato logístico e pessoal que a instituição pode conseguir através de parcerias, sendo este uma oportunidade para as bandas e orquestras das forças policiais militares trabalharem com o foco na promoção social, prevenção criminal e enaltecimento da imagem institucional das corporações.

interferirão em sua formação social, intelectual e perceptiva. Conforme Oliveira, Bernardes e Rodriguez:

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (OLIVEIRA; BERNARDES; RODRIGUEZ, 1998, p. 104)

Em uma comparação com outros projetos que ofertam aulas de música para crianças e jovens de periferia, há relatos que a música pode influenciar de maneira positiva na formação humana, moral e interpessoal das crianças e jovens, que corrobora com a ideia de Caetano:

O uso da música na educação é uma ferramenta didática pedagógica. Inserida no contexto educacional provoca o desenvolvimento das relações afetivas, psicomotora, cognitivas e linguísticas. Além disso, a musicalização contribui no processo de aprendizagem, concentração e memorização. (CAETANO; GOMES; 2012, p. 75)

A partir disso, entende-se que a música pode influenciar o comportamento e a forma como as crianças e jovens se relacionam com as outras pessoas, sejam elas conhecidas ou não. Silva (2013), segundo artigo publicado em revista de pós-graduação da UFMT, apresenta o papel da música nos espaços do ensino público, os resultados de experimentos de inserção da música em escolas públicas através de oficinas, as pedagogias aplicadas em contextos alheios ao ensino da música tradicional.

Entre os depoimentos contidos no artigo, Silva cita o depoimento de um oficinheiro que fala a respeito da preocupação em estimular a produção diversificada de música, com a intenção do afastamento das crianças da cultura musical conhecida por elas, nesse caso o funk e o rap. “[...] despertar o olhar para arte e cultura brasileira e fazer fluir o talento que eles [os jovens participantes] têm” (SILVA, 2013, p. 152). O contato constante intermediado pela música entre alunos e policiais instrui e abre caminhos para que objetivos além da prática musical passem a ter mais diálogo, para que a missão social na qual a instituição se propõe a fazer aconteça com fluência.

MÚSICA NA PMMG: JUVENTUDE E POLÍCIA

O *Juventude e Polícia* é um programa de intervenção social por parte da PMMG, nele encontram-se os princípios que compõe a base comum para que esse tipo de posicionamento seja colocado em prática. O programa possui em sua ementa o objetivo de resgatar jovens em conflito com a lei ou em vulnerabilidade social e risco iminente de serem aliciados a práticas ilícitas.

O projeto iniciou com a capacitação do policial operacional, que normalmente não tem esse tipo de instrução como educador oficinairo e, segundo o site da PMMG, são ofertadas desde 2004 oficinas de iniciação musical, dança, artes gráficas, esporte e teatro.

Os policiais foram instruídos tecnicamente pelo grupo AfroReggae⁷ e após essa capacitação foram alocados em escolas, espaços culturais e em batalhões. Um aspecto interessante, além do emprego de policiais como agentes educadores, é o realce na importância do ensino extracurricular. A instituição acredita que ocupar o tempo desses jovens com atividades extracurriculares, como as oficinas de percussão, também tenha fundamental importância para o afastamento de atividades criminosas. Reymond vai além, pois afirma que o ensino escolar tradicional e o ensino de conteúdos extracurriculares são polos complementares um do outro no processo de instrução “A reflexão sobre a educação não formal é também, por definição, uma reflexão sobre a educação formal. Todas as medidas e políticas concernentes àquela afetarão, à longo prazo, a educação formal” (REYMOND, 2003, p. 3).

Projetos que lidam com jovens de realidades sociais de vulnerabilidade não são incomuns. Um exemplo é o projeto Guri, em São Paulo (também atuava com jovens carentes e tutelados por medidas socioeducativas da antiga FEBEM, hoje Fundação Casa), em que também se desenvolviam atividades educativas através da performance trabalhada como auge do processo de

⁷ O Grupo Cultural AfroReggae é uma organização não governamental fundada em 1993 com a missão de promover a inclusão e a justiça social por meio da arte, da cultura afro-brasileira e da educação. O grupo tem como um dos principais objetivos despertar potencialidades artísticas de jovens das camadas populares. A iniciativa aumenta a autoestima dos jovens moradores de favelas, além de gerar renda, afastando-os da influência do tráfico. Disponível em: <https://www.afroreggae.org>.

interação da oficina e dos atendidos. A atividade de apresentação musical sempre acaba chamando para si a condição de protagonismo e atenção, independente dos interesses ressocializadores e institucionais por trás da iniciativa; assim como acontece no projeto “Juventude e Polícia”. De acordo com o Hikiji

A performance é central em projetos que, como o Guri, tem como um dos objetivos principais a intervenção social por meio da música. Ela torna visíveis atores e instituição. Na performance, identidades são definidas. Na e para a performance, autoimagens são construídas. A performance é o espaço de transformação. Estar no palco possibilita um exercício único de alteridade. No Guri, a apresentação é concebida como auge do processo pedagógico, *locus* de exibição do que foi aprendido, ensaiado, incorporado. (HIKIJ, 2006, p. 23-24)

Hikiji descreve a relação entre a performance e as relações emocionais envolvidas, em que usa de exemplo um grupo com características similares com o público-alvo do projeto *Polícia e Juventude*.

A “magia” do palco está também na aura que o envolve. “Ali é um lugar sagrado”, o maestro Márcio alerta os meninos do polo Febem. Para subir no palco é preciso respeitar novas regras (“não dá para conversar com o mano, bater papo”), abandonar características pessoais, vestir uma nova máscara (“sorriam para o público, sejam simpáticos, agradeçam”). (HIKIJ, 2006, p. 166)

Em outro exemplo externo, a Polícia Militar do Estado do Ceará também utiliza policiais operacionais em oficinas de música com o mesmo objetivo. Segundo o Soldado Milanez, da referida corporação, “Não deixamos de realizar o policiamento ostensivo. O ‘Violão Comunitário’ é uma estratégia de diminuir a violência a curto e longo prazo”⁸. Nesse sentido, o militar afirma que apesar do objetivo operacional, existe a plena ciência da capacidade que as oficinas de música possam ajudar a transformar a realidade, o humor, além do bem-estar psicológico, ele diz também se beneficiar: “A música tem esse

⁸ <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/18726-projeto-violao-comunitario-fortalece-aproximacao-da-policia-com-a-comunidade>

poder, de atrair e alegrar as pessoas e nós estamos aproveitando isso para melhorar nosso dia a dia no trabalho”⁹.

Projetos como o *Juventude e Polícia* são ações que trabalham em prevenção e na imagem da corporação junto à comunidade com o fim de evitar conflitos entre Estado e jovens de periferia utilizando a música como instrumento de diálogo. Para que estas ações se sucedam, há a necessidade de investimentos e designação de efetivo capacitado, entretanto, o projeto encontra limitações na relação entre o Estado e população.

Para sustentabilidade e expansão da iniciativa, há necessidade de que o quadro de oficineiros¹⁰ seja atualizado, porém, ao contrário dessa necessidade, em 2015 houve queda no número de policiais atuantes no projeto. Tal gesto fez com que policiais fossem remanejados das atividades de determinadas escolas, contudo, sem a designação de outro oficineiro para o local. Segundo o assessor de imprensa da PMMG em 2015, Major Gilmar Luciano, o déficit de efetivo foi amenizado, alcançando o número de 52 mil homens. À época havia afirmado que os novos policiais seriam “destinados para a área operacional (na rua)”, garantindo o “policimento efetivo no Estado”¹¹, entretanto, segundo entrevistados, não há notícias de cursos de capacitação para formar novos oficineiros.

A escassez de políticas preventivas por parte do Estado é um processo negativo no qual a Polícia Militar não é a responsável direta para a resolução. Atividades sociais como o “*Programa Educacional de Resistência às Drogas*”, o já extinto “*Prevenção se faz com música*”, e o “*Juventude e Polícia*” destinam-se a evitar o ingresso de jovens no mundo da violência e, conseqüentemente, resulte em enfrentamento com órgãos de defesa social. O Policiamento ostensivo prioriza a área de atuação conforme geoprocessamento, que por sua vez, em algumas oportunidades, não coincide com a demanda específica de certa comunidade.

Destarte, pode-se entender um motivo da queda dos efetivos direcionados para o ensino das oficinas de ensino musical dentro da PMMG

⁹ <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/18726-projeto-violao-comunitario-fortalece-aproximacao-da-policia-com-a-comunidade>

¹⁰ Nome dado aos policiais militares instrutores das oficinas.

¹¹ <http://www.otempo.com.br/cidades/minas-vai-receber-9-000-pms-1.1000617>

e, também, na queda das áreas de atuação do projeto ou programas similares: a falta de coleta de dados qualitativos. No projeto *Juventude e Polícia* há o reconhecimento sobre o valor cultural da música, que foi citado pelos entrevistados, mas não se direciona ainda a devida atenção técnica e logística. Do resultado que se espera do projeto, a questão preventiva pode ser prejudicada levando em conta que a vinculação acontece tardiamente.

Ainda que se saibam a importância das atividades no projeto *Juventude e Polícia*, conclui-se que, apesar do esforço e da intenção de promover cidadania e inclusão, não há ainda investimentos em recursos humanos e financeiros suficientes, além da capacitação contínua, para que a duração de tais projetos aconteça de forma que seja possível a expansão de maneira significativa. 40 policiais militares foram destinados para atuarem no projeto para atender as escolas das periferias de Belo Horizonte, segundo o portal da PMMG.

O público ligado ao projeto tem idade entre 12 e 24 anos. Considerando que a faixa etária é um fator crucial no acolhimento dos jovens dentro de tais projetos, o empenho preventivo poderia acontecer, talvez, com resultados maiores, caso houvesse um trabalho de ensino extracurricular com antecedência, o que faz com que o projeto tenha a efetividade preventiva menor do que o idealizado.

A possibilidade de incluir o ensino extracurricular de música de maneira mais didática, técnica, diversificada, em que os músicos-policiais aptos poderiam ser utilizados a fim de trabalhar aspectos como apreciação, composição, improvisação, além do estudo de percepção musical, poderia acontecer caso policiais fossem designados para o projeto e houvesse cursos de capacitação. Ressalta-se que não são todos os policiais que têm a capacidade para aplicar tais metodologias como métodos tradicionais da pedagogia musical, porque nem todos têm o devido preparo técnico para utilizarem tais métodos com eficiência, e a realidade sociocultural são bem diferentes do ensino tradicional. Ainda de acordo com a própria instituição, muitos policiais não são músicos, apesar deste não ser um fator que dificulte os trabalhos.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO JUVENTUDE E POLÍCIA EM MINAS GERAIS: PROMOÇÃO SOCIAL E APROXIMAÇÃO DA COMUNIDADE.

No projeto *Juventude e Polícia*, osicineiros atuam na prevenção tendo como base o diálogo e a resolução de problemas. São dispostos para que o fator de mediação seja de forma pacífica e defensor de direitos e garantias, porém, com a peculiaridade de usar a música para acessar uma relação mais íntima e franca com a comunidade.

De acordo com o site da PMMG, o programa tem a missão principal de aproximar as comunidades e policiais através de oficinas em escolas públicas de regiões com alto índice de criminalidade. As situações de vulnerabilidade social são apresentadas no espaço escolar, com históricos de desrespeito e violência entre alunos e de alunos contra professores.

A psicóloga e pesquisadora de violência escolar Célia Marra, que atua em Belo Horizonte, descreve o problema enfrentado por jovens estudantes de uma escola da periferia belo-horizontina, de nome não revelado para preservação da privacidade dos envolvidos, que documenta declarações sobre perseguição, diversas manifestações de preconceito, desintegração e isolamento social, abandono de incapazes, além de, como alguns próprios envolvidos dizem, exposição inadequada desses problemas por parte da grande mídia. Nas palavras da autora:

Os alunos expressam que se sentem pertencentes a um "povo que ninguém quer". Quando procuram outra escola, assim que descobrem que vieram desta escola, para eles já não há mais vagas. Então a atuação da mídia se coloca como em um fio de navalha na tarefa de beneficiar ou prejudicar a escola. A escola deixou de ser escola para ocupar lugar na vitrine dos desencontros sociais sem mediação adequada do governo. (MARRA, 2007, p. 184)

No projeto *Juventude e Polícia*, osicineiros atuam na prevenção tendo como base o diálogo e a resolução de problemas. São dispostos para que o fator de mediação seja de forma pacífica e defensor de direitos e garantias, porém, com a peculiaridade de usar a música para acessar uma relação mais íntima e franca com a comunidade.

Não há como ignorar, entretanto, que as forças policiais representam o Estado nesses ambientes, prevenindo e reprimindo as ações ilícitas e criminosas que possam acontecer no local. Por conhecerem os riscos de se expor aos conflitos é que o policial oficinairo transmite conhecimentos e atitudes que quebram o preconceito de alguns envolvidos, podendo mudar a imagem que a polícia representa, trabalhando com o resgate de jovens que se sentem perdidos ou excluídos do convívio social.

Marra relata que a presença policial garante a ordem e a segurança para que os professores possam lecionar com segurança:

Em casos mais extremos, em alguns momentos a violência era tamanha dentro da escola, que alguns professores se recusavam a dar aula sem a presença da polícia. A situação era tão crítica, que foram relatadas até mesmo invasões e brigas gangues rivais dentro da escola. Entretanto, a medida de colocar policiais dentro da escola, mostrou que a violência era parada momentaneamente, mas não excluída da rotina escolar. Os alunos violentos não agrediam dentro da escola, mas as brigas do portão para fora continuavam acontecendo. (MARRA, 2007, p. 179)

A autora recolheu depoimentos dos professores e estagiários os quais mostram que há, inclusive, casos de evasão desses profissionais por conta da insegurança interna de algumas escolas públicas:

No período em que estive em trabalho de campo, pude notificar o prejuízo da escola, advindo das notícias desfavoráveis a seu respeito em veiculação na comunidade. Tive também a oportunidade a pedido da orientadora, de receber uma estagiária que necessitava pesquisar a escola para fazer uma monografia sobre violência escolar, por exigência do seu curso de pedagogia. Ao recebê-la, estava com sua tia, que me disse tê-la acompanhado a seu pedido, porque sua sobrinha estava com medo por causa dos noticiários. Soube depois que a estudante não retornara à escola. (MARRA, 2007, p. 184)

No mesmo sentido se faz a atuação do policial do projeto *Juventude e Polícia*, que, embora tenha as mesmas atribuições, a finalidade secundária resume-se em construir um ambiente saudável e de respeito usando as oficinas musicais para transmitir esses valores. Ainda conforme a autora, em certas escolas abertas no início dos anos 90, observava-se um posicionamento receptivo da comunidade para com a presença policial, mas não por conta de crises, mas sim ao fato de que a escola era aberta a todas as pessoas. Nesse

contexto, a cultura passa a ser utilizada como ferramenta de diálogo e interação: aproximando e proporcionando interação.

Não significa que só a música consegue, mas dentre outras atividades ofertadas pelos oficinairos, e que sobrevive até então, a música foi a que mais desconstruiu preconceitos mútuos, “quebrando o gelo” do atrito social que impedia a interação. Mesmo não sendo o objetivo, a prática musical não é a única, mas parece ser a expressão artística que mais acessa o íntimo do ambiente que os oficinairos têm, o que a coloca num patamar de importância do qual o projeto não pode abrir mão.

O projeto *Juventude e Polícia* é uma das diversas ações que faz entender o papel importante que a música tem na construção social. Claro que esse projeto é muito ínfimo diante todos os problemas sociais que a juventude abarca e está longe de solucionar todas as indagações que seus envolvidos têm. Com ações que vão muito além da restrita prática de arte e entretenimento, as oficinas de percussão possibilitam moldar o cotidiano dos seus agentes de maneira surpreendente.

A música reflete como produto dos eventos que acontecem na comunidade. A música acompanha a cultura e é a expressão de um grupo, povo ou comunidade. O empenho de ensinar música deve ser sempre constante e predisposto à autorrevisão, conforme Souza: “Na relação entre as pessoas e música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos.” (SOUZA, 2004, p. 4). Somando a essas experiências de aprendizado e ensino quanto à atividade prática, segundo a análise de Lambert:

[...] nada substitui a experiência e a prática, o “fazer musical”. A partir desta ideia, desenvolveu o conceito de “música elementar”, ou seja, música que oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Experiências estas que valerão na vida adulta. Segundo Orff, essa “música elementar” é “uma espécie de húmus para o espírito. (LAMBERT, 2016, s. p.)

A música pode expressar informações de um determinado grupo social ou uma determinada comunidade. Moradores de uma favela, os praticantes de uma crença religiosa, um grupo de trabalho, ou mesmo

militares em um batalhão, convivem e produzem música de forma condizente com essas realidades. Censurar tais manifestações poderia ser percebido por eles como uma forma de coerção através do tolhimento da liberdade de expressão. O mecanismo utilizado no projeto *Juventude e Polícia* é valer-se de estilos musicais do cotidiano das crianças e jovens atendidos, porque respeitando o que o momento de imersão deles permite, consegue-se posteriormente a liberdade de propor sem invadir o espaço concedido por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que motivou este trabalho deixou um testemunho que reafirma a importância da educação musical entre jovens, nesse caso, a música foi utilizada como diálogo entre a Polícia e a comunidade. Pode-se considerar que a música, ou seu ensino, atua na inserção de valores, oportunizando resultado como respeito, disciplina, compreensão, civilidade, etc. Esses elementos acabam sendo absorvidos e inseridos no cotidiano social e nas relações interpessoais dos envolvidos no processo.

Os projetos musicais partem de uma perspectiva de se inserir viés cultural e pacificador na realidade onde são propostos. Isso coloca o resultado artístico obtido sempre como reflexo dos hábitos locais onde os policiais são inseridos, diante dos fenômenos da cultura popular local, (nesse caso, da periferia), resultando em um convite para uma espécie de reflexão de valores.

Quanto mais o policial entende o motivo das periferias produzirem música de apologia ao crime e incitativo à violência, mais ele passa a ter a capacidade de distinguir quando se trata de música de protesto, e deste modo, procurar a saber os motivos desta produção. O caminho da educação musical, o estudo da música como um instrumento de promoção de cidadania, pode se institucionalizar antes de ir ao público externo, ser pensado primeiramente dentro da tropa, elaborando diretrizes e propostas permanentes para a manutenção do programa, pois a ação desenvolvida pode cultivar valores significativos entre jovens envolvidos, mas ainda é muito pequeno diante a população que o Estado atende.

Percebe-se a importância de um professor acadêmico em música para analisar e transmitir os valores culturais que o ensino musical possa repassar, pois a música é uma área do conhecimento específico e esse conhecimento é pouco explorado ou desconhecido pela maioria das pessoas que não têm acesso ao ensino especializado de música. Compreende-se que a música é um meio de diálogo entre Estado e população. Para isso, quando a intervenção é feita por alguém com formação específica a qualidade das oficinas e os objetivos almejados pode-se tornar mais fácil de ser alcançado. Quando estes são policiais, os resultados são maximizados.

Por fim, não se trata mais de corporações, mas sim relações sociais em que se espera que a música possa ser usada como “ponte” entre os envolvidos. Onde os educadores e a maneira como eles vão agir façam a transformação ou a mudança esperada. Há dados científicos os quais comprovam que utilizar a música pode ser uma alternativa para que os policiais possam dialogar com diferentes realidades de forma pacífica e harmoniosa.

Com a música, pode-se chegar aonde nenhum efetivo armado consegue ir pacificamente: a alma dos ouvintes e tocadores. Contudo, vale ressaltar que todos os objetivos alcançados podem ser consideravelmente aumentados, caso sejam destinados parte do efetivo das forças policiais militares, de maneira fixa, para continuidade do projeto: implantações, reativações, manutenções e formação de novos oficinairos.

REFERÊNCIAS

AFRO REGGAE. *Nossa História*. Disponível em:

<http://www.afroreggae.org/nossa-historia/>. Acesso em: 05 Fev. 2021.

CAETANO, M. C.; GOMES, R. K. A Importância da música na formação do ser humano em período escolar. *Educação em Revista*, Marília, v. 13, n. 2, p. 71-80, Jul./Dez. 2012.

AGÊNCIA BRASÍLIA. *PM oferece aulas de iniciação musical para crianças com deficiência*. Disponível em:

<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2017/03/16/pm-oferece-aulas-de-iniciacao-musical-para-criancas-com-deficiencia>. Acesso em: 10 Fev. 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. *Projeto “Violão Comunitário” fortalece aproximação da Polícia com a comunidade*. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias>. 2016. Acesso: 28 Mai 2017.

HIKIJ, Rose. *A música e o risco*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

JUVENTUDE E POLICIA. Disponível em: www.policiamilitar.mg.gov.br/portalm/daop/conteudo.action?conteudo=1667&tipoConteudo=itemMenu. Acesso em: 29 Jun. 2017.

LAMBERT, Rosângela. *Pedagogia musical: Carl Orff e a importância do 'fazer musical'*. Disponível em: <https://terradamusica.com.br/carl-orff/>. Acesso em: 01 Mai 2017.

MARRA, Célia. *Violência Escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Editora ANNABLUME, 2007.

NASCIMENTO, Júlio C. P do. *Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD): a influência e eficiência do modelo preventivo aplicado pela PMMG no combate à violência*. 2013. 17 p. Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Empresariais. Curso Superior em Tecnologia de Gestão da Segurança Privada, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, M. S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al (Orgs.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

REYMOND, Manuela du Bois. *Une étude su les liens entre l'éducation formelle eu l'éducation non formelle*. Tradução de Marília Pontes Sposito. Conseil de l'Europe, 2003.

SEGOV - Secretaria de Estado de Governo de Minas Gerais. *Programa de Proteção Escolar deixa mais segura a volta às aulas em Belo Horizonte*. 2013. Disponível em: <http://www.agenciaminas.noticiasantigas.mg.gov.br/noticias/programa-de-protECAo-escolar-deixa-mais-segura-a-volta-as-aulas-em-belo-horizonte/>. Acesso em: 10 Jun. 2017.

SILVA, Helena. Sentidos de uma pedagogia musical no programa Escola Aberta: as lógicas da cultura escolar. *InterMeio: Revista de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v.18, n. 37, p.149-173, Jan./Jun, 2013.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, Mar. 2004.

CAPÍTULO III

COMUNICAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

POST-MODERNITY COMMUNICATION AND LEARNING
PROCESSES

Roney Ricardo Cozzer¹

RESUMO

O presente trabalho objetiva correlacionar os processos de aprendizagem com a comunicação, sendo a comunicação aqui entendida como um elemento fundamental para a compreensão do tempo presente, denominado “Pós-modernidade”. Desse modo, apresentando algumas contribuições de pesquisadores da área da psicologia educacional, como Jean Piaget, o presente artigo procura demonstrar a possível relação com o conceito de uma “comunicação pós-moderna”. Nesse esforço, busca responder às seguintes indagações: 1. O que é comunicação pós-moderna? 2. Qual a relação dos processos de aprendizagem com essa comunicação que é pós-moderna? E ainda: 3. Há possibilidade dessa comunicação ser usada a serviço da educação? A hipótese deste trabalho é que nos deparamos, na atualidade, com uma dinâmica comunicacional específica, marcada pelos recursos digitais, mas construída dentro de uma base epistemológica pós-moderna, o que a torna substancialmente singular e talvez sem precedentes. Cumpre perguntar, considerando toda essa dinâmica, como são afetados os processos de aprendizagem.

Palavras-chave : Comunicação. Pós-modernidade. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work aims to correlate the learning processes with the communication, being the communication understood here as a fundamental element for the understanding of the present time, called “Post-modernity”. Thus, presenting some contributions from researchers in the field of educational psychology, such as Jean Piaget,

¹ Mestre em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR). Formado em Psicanálise e licenciado em Pedagogia e História. Docente. Conteudista e coordenador pedagógico no Centro de Ensino Superior FABRA. E-mail para contato: roneyricardoteologia@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3443166950417908>.

this article seeks to demonstrate the possible relationship with the concept of “postmodern communication”. In this effort, it seeks to answer the following questions: 1. What is postmodern communication? 2. What is the relationship between learning processes and this post-modern communication? And yet: 3. Is it possible for this communication to be used in the service of education? The hypothesis of this work is that we are faced, today, with a specific communicational dynamic, marked by digital resources but built within a postmodern epistemological base, which makes it substantially unique and perhaps unprecedented. It is important to ask, considering all this dynamics, how learning processes are affected. **Keywords:** Communication. Postmodernity. Learning

INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação fazem sentir sua presença na sociedade atual de maneira muito expressiva, nas suas variadas formas de alcance. De casa até o local de trabalho, o indivíduo é bombardeado por informações das mais diversas.

A mídia tanto influencia a sociedade como é influenciada pela sociedade, num ir e vir constante. Essa relação, portanto, é visceral. Nota-se que a sociedade contemporânea muda com muita rapidez em diversos aspectos e os meios de comunicação desempenham papel fundamental nesse processo de mudança, uma vez que são eles que “levam” avante e tornam possíveis as ideias que caracterizam nossa sociedade essencialmente pós-moderna. Essas mudanças, inevitavelmente, afetam também o modo de pensar, o modo de processar mentalmente as informações que recebemos e, consequentemente, o modo de aprender.

Aliás, o modo como aprendemos no século 21 é de fato, bem diferente em vários aspectos do modo como as gerações anteriores aprendiam, o que requer, naturalmente, revisão no trabalho docente. Hoje, lidamos com a dinâmica da mídia que é sempre atualizável, renovável, fluida. A cosmovisão das pessoas é diretamente afetada pela comunicação tendo em vista que a formação de opinião e a maneira de encarar a vida passa pela coleta de dados e informações e o modo como se responde a tudo isso.

Nessa hora, faz-se necessário perguntar como a comunicação numa era tão singular e específica, com suas características próprias – a Pós-modernidade – influencia nos processos de aprendizagem. Nesse momento histórico, não falamos apenas de comunicação, mas de “comunicação pós-moderna” e sua relação com a aprendizagem. A proposta deste trabalho é, portanto, analisar essa relação, ou por que não dizer, a relação tríade Pós-modernidade – comunicação - processos de aprendizagem.

Como um recorte mais específico, nesta pesquisa considera-se mais especificamente a relação da mídia com as crianças no contexto pós-moderno.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

O êxito e a qualidade da educação passam virtualmente pela melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O triunfo da sociedade, da instituição escola e o bem-estar do indivíduo tem relação direta com a Educação. Para pensarmos uma intervenção positiva na educação de nossos discentes, considerar e reconsiderar os processos de aprendizagem em face dos novos avanços se coloca de fato como uma necessidade. A preocupação em torno da premência por atualização constante e de produção de novas propostas que guiem os professores em sua atuação junto ao aluno são temas de constante pesquisa, o que serve como indicador justamente do interesse por estes assuntos.

A Pós-modernidade² vive uma verdadeira revolução nos meios de comunicação e a relação entre o enorme volume de informação sendo “despejado” com a qualidade da educação vem sendo pensada, buscando-se entender como uma coisa interfere na outra. De partida, pode-se afirmar que a revolução tecnológica nos meios de comunicação alterou de uma vez por

² Para uma abordagem da Pós-modernidade com suas características, cf.: COZZER, Roney Ricardo. *Educação Cristã: funciona mesmo?* [Vídeo]. Disponível em: <<https://youtu.be/2zsxHrIctt8>>. Acesso em 20 mar. 2021; COZZER, Roney Ricardo. *Educação Cristã: o desafio de ensinar os valores cristãos na Pós-modernidade*. Araruama, RJ, 2019. Disponível em: https://issuu.com/roneyricardo/docs/educa_o_crist_2_diagrama_o_roney_cozzer_com_ca. Acesso em 20 mar. 2021.

todas a sala de aula, por mais que possa haver resistência por parte dos educadores a esse fato. Antes, o discente dependia, quase que via de regra, de outro discente para distrair-se durante a aula. Hoje, ele só precisa de um dispositivo móvel como *tablet* ou celular (só para citar um exemplo de como os meios de comunicação interferem nos espaços educacionais). Como negar que isso representa um desafio para a educação na atualidade? E mais ainda: a comunicação hoje é pós-moderna, o que por si só, aumenta esse desafio. O que transmite a comunicação pós-moderna e como esse conteúdo dialoga com o aprendizado? Essas e outras questões são importantes.

Para alguns, os meios eletrônicos de comunicação podem até ser benéficos. É o que reflete uma edição da Revista *Veja* de 11 de janeiro de 2006 em matéria de capa intitulada *Ginástica para o cérebro: ao contrário do que se imagina, TV e videogame podem ajudar seu filho a ficar mais inteligente*.³ A referida matéria discute a questão indicando que seja altamente positivo para o aprendizado de crianças e adolescentes esse contato com os meios eletrônicos:

Como avaliar as reais consequências do impacto da tecnologia na atual geração de crianças e jovens? A respeito disso, uma boa notícia: uma série de estudos recentes avalia esse impacto como altamente positivo. Não se discute que os livros são insubstituíveis na transmissão de conhecimento, e que é importante cultivar o hábito da leitura nas crianças desde cedo. Mas, para muitos pesquisadores, à luz da Psicologia e da neurociência, os computadores, videogames, certos programas da TV e filmes de hoje, usados ou vistos na dose certa, proporcionam à moçada um outro tipo de aprendizado: eles ensinam a selecionar e processar informações, a exercitar a lógica e a deduzir – em suma, a raciocinar.⁴

No entanto, a despeito da matéria mencionar “uma série de estudos recentes”, nem todos os especialistas no assunto concordam com a matéria veiculada pela Revista *Veja*. É o caso do Doutor em Matemática Aplicada e Professor Titular no Departamento de Ciência da Computação do Instituto de Matemática e Estatística da USP (Universidade de São Paulo), Valdemar

³ Ginástica para o cérebro: ao contrário do que se imagina, TV e videogame podem ajudar seu filho a ficar mais inteligente. *Revista Veja*. 11 jan. 2006, ano 39, nº 1, ed. 1938, pp. 66-75.

⁴ Ginástica para o cérebro: ao contrário do que se imagina, TV e videogame podem ajudar seu filho a ficar mais inteligente. *Revista Veja*. 11 jan. 2006, ano 39, nº 1, ed. 1938, p. 68.

W. Setzer, que reagiu à matéria da Revista Veja e que entende que a TV chega a ser nociva à sociedade:

Reagindo a esta matéria, escrevi um longo artigo, intitulado “Uma matéria de capa, educacionalmente maléfica, da revista Veja” [...]. Nele, eu critiquei essa matéria parágrafo a parágrafo, mostrando que todos os benefícios apontados para os meios eletrônicos eram falaciosos. [...] expus várias pesquisas que corroboravam minhas afirmações, mostrando os efeitos negativos da TV, dos jogos eletrônicos, do computador e da Internet em crianças e adolescentes [...] os efeitos negativos daqueles meios são tão extensos e profundos, que posso fazer com segurança a seguinte afirmativa: os prejuízos causados em crianças e adolescentes pelos meios eletrônicos ultrapassam infinitamente os benefícios.⁵

Esse exemplo serve para ilustrar a problemática presente na relação entre os atuais meios de comunicação e a aprendizagem humana. Num primeiro momento, serão considerados neste trabalho o que são processos de aprendizagem, na medida em que se dialoga com autores respeitados no âmbito da Educação e da Psicologia Educacional, que se debruçaram sobre o assunto, para em seguida avaliar o conteúdo epistemológico da comunicação pós-moderna em sua relação com os processos de aprendizagem e, na sequência, refletir sobre a comunicação como elemento mediador entre os processos de aprendizagem e a Pós-modernidade, entendida como uma era com características específicas e sempre em mutação. Desse modo, neste primeiro tópico, alguns princípios fundamentais serão elencados, vistos nas principais teorias de aprendizagem, a respeito da aprendizagem humana. É necessário trilhar esse caminho visando colher o melhor entendimento sobre como se dá a aprendizagem humana, o que permite a análise pretendida neste trabalho.

Jean Piaget e a aprendizagem

Jean Piaget é sempre lembrando quando se entra no campo da Pedagogia e da Psicologia, mormente no campo da Psicologia Educacional.

⁵ SETZER, Valdemar W. *Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos*. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativos-meios.html#2>> Acesso em: 19 jun. 2015.

Sua teoria do desenvolvimento da psique infantil tem sido decisiva e extremamente colaborativa para que educadores entendam o desenvolvimento da criança e a relação desse desenvolvimento com a aprendizagem. Entender esse processo se faz necessário para que se possa tomar as medidas corretas no ato de educar. Essa base epistemológica é fundamental para a construção de uma *práxis* educativa realmente eficaz.

Para Piaget, a inteligência é concebida como uma forma de equilíbrio para a qual caminham os processos cognitivos, numa adaptabilidade ao meio ambiente que nem sempre respeita a faixas etárias rígidas, ainda que ele vá delinear/identificar estágios desse desenvolvimento.⁶ Considerar essa adaptabilidade é um passo metodológico importante neste trabalho para entender a relação da mídia com os processos de aprendizagem e como as crianças reagem à mídia.

Alguns elementos são básicos para a operacionalidade da inteligência, tais como a percepção e a motricidade. Piaget destacará quatro fatores, que estão inter-relacionados, que são influenciadores do desenvolvimento mental: 1) a *maturação*, que se refere ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao amadurecimento físico; 2) a *experiência*, onde a criança interage na prática sobre objetos concretos em resposta a estímulos mentais; 3) a *interação social*, onde a criança interage com outras pessoas, mais especificamente, com outras crianças e, 4) *equilíbrio*, que é, na verdade, a capacidade de reunir os fatores anteriores a fim de construir e reconstruir estruturas mentais.⁷

Piaget irá conceituar ou definir três estágios do desenvolvimento psíquico, identificados em faixas etárias e nomeando cada um deles como: 1) *pensamento intuitivo*, que vai dos quatro aos sete anos de idade, 2) *operações concretas*, de sete a 11 anos e, 3) *operações formais*, de 11 a 15 anos. Um fato muito importante a ser considerado sobre o pensamento e o raciocínio infantil na etapa do estágio do pensamento intuitivo é que ele não se dá como nos adultos. Nessa fase, as crianças não conseguem efetuar as operações

⁶ BARCELLOS, Fernanda. *Piaget: Psicologia infantil ao alcance de todos*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1983, p. 17.

⁷ CHARLES, C. M. *Piaget ao alcance dos professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975, p. 03.

mentais. Reconhecer e entender isso é importante para que o aprendizado seja orientado com vistas a gerar melhor rendimento.

Durante este estágio a criança progride rapidamente da habilidade de apenas agrupar de modo rudimentar para a habilidade de classificar adequadamente. Está se tornando capaz de fazer coleções e está desenvolvendo interesse em fazê-lo. Além disso, é capaz de fazer subdivisões ou subagrupamentos dentro de um grupo maior. No entanto, quando solicitada a considerar tanto o grupo maior como os menores dentro dele, é capaz de fazê-lo. Isto é, ela não pode aprender em sua mente simultaneamente a noção do todo e a noção de suas partes. Esta incapacidade obviamente tem importância no ensino de aritmética [...].⁸

No estágio seguinte, das *operações concretas*, a criança já está com sete ou oito anos de idade. A diferença principal entre este e aquele estágio é que neste a criança é capaz de efetuar operações mentalmente. Aqui, ela manipula as operações em sua mente, sendo capaz tanto de “conservar” como de “reverter”⁹ essas operações. E o terceiro estágio é o das *operações formais*. Sobre ele, C. M. Charles comenta:

Este é novamente um ponto muito significativo no decorrer do desenvolvimento intelectual. Nesse período a criança está passando para a maneira adulta de pensar. Isto não significa que ela possa tomar decisões tão bem quanto o adulto ou solucionar problemas tão bem ou ser tão equilibrada quanto ele em situações novas. Simplesmente significa que os seus processos de pensamento são semelhantes aos do adulto. Está se tornando capaz de pensar sobre ideias abstratas e de efetuar operações usando abstrações que não tem nenhuma referência concreta, tangível.¹⁰

Conhecer essas etapas do desenvolvimento cognitivo das crianças é importante porque em cada uma delas diversos aspectos e elementos fundamentais da formação social do indivíduo sofrem alterações: linguagem,

⁸ CHARLES, 1975, p. 09.

⁹ Na linguagem piagetiana, “conservação” e “reversibilidade” são requisitos para que as “operações” (ações mentais) ocorram. A “conservação” diz respeito ao reconhecimento de que unidades de medida permanecem inalteradas a despeito de mudanças de posição, na forma ou na maneira como se agrupam. A “reversibilidade” consiste no reconhecimento de que os elementos podem voltar à sua forma original ou inicial.

¹⁰ CHARLES, 1975, p. 21.

argumentação, o próprio pensamento, o raciocínio, classificação e relação, números, honestidade, competição, autoridade, obediência, entre outros.

As instituições de ensino são fundamentais nesses processos. Sua relevância se faz sentir na medida em que elas, nas palavras de Jürgen Habermas, incidem sobre a sociedade: “[...] a universidade deve representar enquanto instituição, cimentar enquanto centro motivador, uma forma de vida intersubjetivamente partilhada pelos seus membros, com um estatuto que se pode dizer exemplar”.¹¹ Considerar a aprendizagem humana em relação à comunicação também se faz necessário, tendo em vista que a comunicação tem uma importância vital na tarefa de nos ligar um ao outro, atuando como uma espécie de “liga social”. Michel Maffesoli comenta:

[...] para mim essa noção (de comunicação) está implícita na socialidade. A comunicação é a cola do mundo pós-moderno. Dito de outra forma, a comunicação é uma forma de reencarnação desse velho simbolismo, simbolismo arcaico, pelo qual percebemos que não podemos nos compreender individualmente, mas que só podemos existir e compreendermo-nos na relação com o outro. Nesse sentido, a ideia de individualismo não faz muito sentido, pois cada um está ligado a outro pela mediação da comunicação. O importante é o *primum relationis*, ou seja, o princípio de relação que me une ao outro.

A constatação de Maffesoli, conquanto seja verdadeira, se depara com um grande desafio visto que a comunicação pós-moderna carrega também os valores pós-modernos, de certo modo: mutação constante, versatilidade, impessoalidade e superficialidade. Como esse influxo afeta a formação humana em seus estágios, conforme percebidos por Piaget? Esta é uma pergunta que precisa ser levantada.

Contribuições da Psicanálise

A Psicanálise é outra importante área do conhecimento que tem oferecido significativas contribuições ao campo da Educação. Um conceito psicanalítico que ajuda na compreensão das relações que o ser humano

¹¹ HABERMAS, Jürgen. *A ideia da universidade: processos de aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/376/381>> Acesso em: 05 jun. 2015.

estabelece com o meio é o de transferência. No contexto deste trabalho, esse conceito pode contribuir para o entendimento de como as pessoas interagem com a comunicação pós-moderna.

Na Psicanálise, fala-se de transferência no *setting*, que se constitui ela mesma uma resistência ao tratamento. Mas é interessante que o próprio Sigmund Freud irá discutir se a transferência se estende para além do *setting*:

Pode-se levantar a questão de saber por que os fenômenos de resistência da transferência só aparecem na psicanálise e não em formas indiferentes de tratamento (em instituições, por exemplo). A resposta é que eles também se apresentam nestas outras situações, mas têm de ser identificados como tal. A manifestação de uma transferência negativa é, na realidade, acontecimento muito comum nas instituições. Assim que um paciente cai sob o domínio da transferência negativa, ele deixa a instituição em estado inalterado ou agravado. A transferência erótica não possui efeito tão inibidor nas instituições, visto que nestas, tal como acontece na vida comum, ela é encoberta ao invés de revelada. Mas se manifesta muito claramente como resistência ao restabelecimento, não, é verdade, por levar o paciente a sair da instituição – pelo contrário, retém-no aí – mas por mantê-lo a certa distância da vida. Pois, do ponto de vista do restabelecimento, é completamente indiferente que o paciente supere essa ou aquela ansiedade ou inibição na instituição; o que importa é que ele fique livre dela também na vida real.¹²

Como se pode ver na abordagem de Freud, a transferência está para além do espaço restrito ao psicanalista e ao cliente. É um processo inerente do comportamento humano. A abordagem desse tema é complexa em face da diversidade de aproximações dessa temática na atualidade e dos diversos contornos que assume. Com efeito, os teóricos e estudiosos dos fenômenos psicológicos em geral e da aprendizagem são psicólogos cognitivos. Por cognitivo se tem em mente as representações mentais que utilizam o pensamento, a linguagem, a memória, percepções, atenção, dentre outros elementos.¹³

Esse recebimento e conseqüente processamento de informações pelo indivíduo passa por algumas vias, sendo a transferência uma delas. O

¹² FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira; com comentários e notas de James Strachey: em colaboração com Anna Freud; assistido por Alix Strachey e Alan Tyson. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 117.

¹³ DÍAZ, Félix. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 33.

conceito psicanalítico de transferência evidencia que o ser humano interage instintivamente (inconscientemente, para falar em termos psicanalíticos) com as informações que recebe.

A via do inconsciente é outra pela qual o ser humano processa as informações que recebe. Já foi afirmado que o

[...] próximo século será marcado pela utilização maciça de recursos não conscientes na aprendizagem, pois a mente consciente não mais será capaz de lidar, sozinha, com a crescente complexidade da rede de informações disponível para o ser humano. E essa mudança teve origem há aproximadamente 40 anos [...].¹⁴

Para Freud, o inconsciente humano não é uma espécie de segunda instância da psique ou um “subconsciente”, mas antes, trata-se de um “lugar psíquico”, um sistema psíquico distinto dos demais e dotado de atividade própria.¹⁵ Além do fator inconsciente, Díaz cita ainda que esse processamento de informações tem componentes fixos e componentes variáveis, que podem acoplar-se uns aos outros, representam conceitos genéricos em diferentes níveis de abstração e representam conhecimentos que não chegam a ser definições.¹⁶

Vygotsky e a aprendizagem

No campo da Psicologia da Aprendizagem, Lev S. Vygotsky é outro pesquisador fundamental. Quando a sua teoria surge no cenário russo, diversas outras teorias coexistiam e algumas já em declínio. Boa parte dessas linhas teóricas buscava, na verdade, se ajustar aos princípios do governo soviético. Havia até quem tentasse aplicar a filosofia marxista à Psicologia. Vê-se um reflexo disso em comunicações como a de Kornilov, em 1923, intitulada *Psicologia contemporânea e Marxismo*. Vygotsky, contudo, irá indicar a deficiência dessas teorias em face de sua fragilidade metodológica e

¹⁴ AGUIAR, Maurício. Competência inconsciente: a aprendizagem do século 21. Disponível em <<http://golfinho.com.br/artigo/competencia-inconsciente-a-aprendizagem-do-sec-xxi.htm>> Acesso em: 15 jun. 2015.

¹⁵ GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009, pp. 170ss.

¹⁶ DÍAZ, 2011, p. 35.

carência de uma pesquisa mais profunda. Isso ocorre já na sua fala que, diga-se passagem, o projetaria no cenário acadêmico, intitulada *O método de investigação reflexológica e psicológica*, onde ele apontou deficiências na reflexologia de Bekterev e Pavlov.

Vygotsky sofreu influências de Karl Marx em sua teoria. Para Marx, a história é fator preponderante na formação do indivíduo, bem como da sociedade. Há uma relação história-indivíduo. Marx entende que tudo é fruto de um processo histórico e a natureza humana seria diretamente influenciada pelas mudanças históricas que ocorrem na sociedade.¹⁷

A teoria de Vygotsky possui semelhanças com a de Piaget, ao abordar a aprendizagem sob perspectivas construtivistas, em que a única aprendizagem que possui realmente um significado é aquela que se dá através do relacionamento/interação entre sujeito, objetos e outros sujeitos. O homem é visto como tendo características que são produzidas pela relação, ou pelas relações, homem e sociedade, e não exclusivamente em função das pressões externas que o indivíduo sofre. A mudança exercida é mútua: o homem modifica-se a si mesmo na medida em que modifica o meio, a sociedade, para atender suas demandas. Assim, para Vygotsky, a criança nasce com funções psicológicas básicas, elementares, mas em seu desenvolvimento vai gerando as funções psicológicas superiores, que indicam a ação intencional, a liberdade do ser em relação ao espaço no qual reside e ao controle consciente do seu próprio comportamento.

O “outro” atua de maneira decisiva no desenvolvimento do psiquismo humano. Ele é o mediador, no sentido de delimitar, dar valor ou dar significados à realidade. Existe assim, uma apropriação ou adaptação dos modos psíquicos de operar por parte do indivíduo ainda imaturo. Podemos ver em Vygotsky princípios importantes para educação, uma vez que sua teoria valoriza a interatividade entre os indivíduos.

¹⁷ QUINTANEIRO, Tania. OLIVEIRA, Maria Ligia de. OLIVEIRA, Barbosa Márcia Gardênia Monteiro. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. 2ª ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, [s.p.].

Processos de aprendizagem e mudanças constantes

A Pós-modernidade presencia uma constante mutação nos mais variados aspectos da realidade humana: ciência, tecnologia, comunicação, dentre outros. Até que ponto as estruturas mentais, a formação e a organização intelectual não são afetadas por esse bombardeio de informações? Os estudos desenvolvidos por intelectuais como Piaget, Vygotsky e Freud se deram muitas décadas atrás e cumpre refletir sobre os limites de suas contribuições, diante dos novos cenários que se colocam diante do sujeito pós-moderno. No âmbito comportamental, as mudanças são muito perceptíveis. Naturalmente, isso representa um desafio enorme para educadores. O filósofo e educador Mário Cortella pontua o seguinte:

[...] o docente se encontra mais perdido hoje, num cenário que tem uma modificação absolutamente acelerada. Há 20 anos, eu diria para um aluno em sala de aula prestar atenção, em vez de falar com o colega. Agora ele não precisa falar com o colega para ficar distraído, basta um celular. Mudou. Antes eu poderia dizer para um aluno: “Joga esse chiclete no lixo”, “Tira esse boné” ... Olha que problemão! Agora é “guarde esse celular”, “desliga esse *tablet*”, “tira esse fone de ouvido”. De uma sociedade que se ocupava em afirmar que nem mascar chiclete em sala de aula era admissível – não estou falando dos anos 1950, estou falando dos anos 1980 –, em que não se podia assistir à aula de boné, vir com um tênis diferente do uniforme, para, agora, uma discussão do que é permitido no pátio ou em sala de aula foi uma mudança muito veloz. Não deu tempo de nos organizarmos mentalmente, nem como habilidade e competência, para uma situação com essa pressa. Há certa estupefação em relação a isso.¹⁸

As instituições de ensino, que também possuem um papel integrador do indivíduo ao meio em que vive, vêm considerando a necessidade crescente de adequar-se à realidade atual marcada por esse constante vir a ser. No que tange à tecnologia, há uma mudança e atualização permanente, que sequer se permite ser acompanhada pelas pessoas, dada a velocidade com que ocorre. Nesse sentido, as pessoas têm hoje acesso a um enorme volume de informações. As instituições que insistirem em impor um único modo de

¹⁸ CORTELLA, Mario Sérgio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 30.

aprender a seus discentes estarão mais prejudicando os processos pedagógico e andragógico¹⁹ do que facilitando-os. Mudar os paradigmas se faz necessário.

Mudanças psíquicas estruturais estão ocorrendo em face dessa avalanche de informações que engolfa as pessoas atualmente, especialmente as novas gerações. E esse é um fator que precisa ser considerado em relação aos processos de aprendizagem. A neurologista britânica Susan Greenfield apresenta uma perspectiva de fato assustadora, em entrevista concedida ao *site* da Revista Veja:

[...] videogames e redes sociais estão, na visão dela, criando uma nova geração – a de “nativos digitais” – que vai passar a maior parte de sua vida *online*. E isso não é bom, segundo ela. “As crianças que estão crescendo agora nesse ambiente do ciberespaço, não vão aprender como olhar alguém nos olhos, não vão aprender a interpretar tons de voz ou a linguagem corporal” [...].²⁰

É curioso observar que esse “derretimento” da capacidade de relacionamento dessas novas gerações é característica social da Pós-modernidade, uma era notadamente fluida e incerta para as relações humanas. O ambiente virtual vem propiciando um isolamento pessoal talvez sem precedentes na História. Conectados o tempo todo, os jovens se mostram incapazes de cultivar hábitos que alimentam a vida familiar, as amizades, as relações interpessoais, a própria vida social. Susan prossegue:

Um estudo americano, de 2010, mostrou que mais da metade dos adolescentes entre 13 e 17 anos gastava mais de 30 horas por semana na internet. São quatro ou cinco horas por dia não andando na praia, não dando um abraço em alguém, não sentindo o sol no rosto, não subindo em uma árvore, não fazendo todas as coisas que as crianças costumavam fazer.²¹

¹⁹ Numa aula, disponível na *internet*, comentário sobre a diferença entre Pedagogia e Andragogia: COZZER, Roney Ricardo. *A preparação e a ministração da aula*. [Vídeo]. Disponível em: <<https://youtu.be/Oj4Vc1CWVC8>>. Acesso em 17 mar. 2021.

²⁰ “*O ambiente digital está alterando nosso cérebro de forma inédita*”, diz neurologista britânica. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/ciencia/o-ambiente-digital-esta-alterando-nosso-cerebro-de-forma-inedita-diz-neurologista-britanica/>> Acesso em: 01 fev. 2019.

²¹ “*O ambiente digital está alterando nosso cérebro de forma inédita*”, diz neurologista britânica. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/ciencia/o-ambiente-digital-esta-alterando-nosso-cerebro-de-forma-inedita-diz-neurologista-britanica/>> Acesso em: 01 fev. 2019.

Essa tendência de interação digital pode ser entendida como uma forma de comunicação essencialmente pós-moderna, no sentido de que se entende a Pós-modernidade como uma era em que as relações estão se desfazendo. Simplificando: a Pós-modernidade é uma era em que as pessoas cada vez mais se isolam, de modo que a comunicação digital atual também se coloca como um reflexo desse pano de fundo social pós-moderno. Essa forma de interação digital “pavimenta o caminho” para esse esfacelamento das relações humanas. Certamente, esse ir e vir caracteriza a Pós-modernidade.

A Pós-modernidade, enquanto um momento histórico marcado por profundas mudanças, presencia também uma revolução tecnológica marcada por uma mutação sempre constante. É fundamental, nesse cenário, produzir uma reflexão em torno de como conciliar a tecnologia com a educação ou, ainda, como transformar a tecnologia numa ferramenta auxiliar para a Educação nos moldes atuais.

O sujeito na Pós-modernidade é bombardeado por inúmeras informações e ideias, especialmente pelos meios eletrônicos de comunicação cada vez mais populares, e precisa não apenas ser capaz de decodificar os textos, mas sim de dialogar com eles, atribuir sentido e significado a eles. O sujeito torna-se assim um ser crítico em face do que lhe é comunicado (ou pelo menos é assim que deveria ser). As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) podem e devem ser usadas, inclusive, para tornar familiar a instituição de ensino ao indivíduo. Questões importantes e até essenciais para a sociedade estão em foco aqui, como a aquisição de conhecimento que seja cultural, social, da realidade política e econômica do país e como pode o cidadão contribuir para modificar a realidade social. A própria ideia de uma cibercultura, cultura digital ou cultura cibernética, é em si um conceito que vem à tona no contexto da Pós-modernidade.

A realidade atual é fruto de um processo que se estende por séculos. De certa forma, a relação entre educação e mídias vem desde o século XV, na Europa, ainda que restrita à elite, com o surgimento da prensa de Gutenberg e a “revolução” que esse meio de comunicação provocou. Nos séculos que se seguiram, outras descobertas e tecnologias surgiram, como a fotografia, o cinema, a rádio, entre outros recursos. A própria *internet* começa restrita inicialmente tornando-se depois um fenômeno mundial.

Atualmente, a comunicação se mostra muito dinâmica, sendo marcada por uma mutação sempre constante em seu conteúdo e *layout*. Em outras palavras, a comunicação digital está sempre se recriando, se reinventando. As mídias sociais assumem um papel hoje sem precedentes, como por exemplo, o papel político-social. Aliás, a própria função das mídias sociais neste sentido já é motivo de discussão entre teóricos e estudiosos há anos.

Os últimos 15 anos presenciaram uma verdadeira digitalização e virtualização da comunicação e das mídias e o seu uso para fins educativos também se modificou de maneira profunda. Tanto alunos como professores estão hoje conectados. As TIC's utilizadas na aprendizagem operam como elementos mediadores entre percepção, informação e interação. A aprendizagem mediada pelas TIC's acontece por meio da relação do professor com os estudantes, mesmo não havendo um contato pessoal direto.

É interessante considerar a necessidade da atuação humana como protagonista e orientadora da aprendizagem, ainda que num espaço digital. Nessa relação, diversas práticas são importantes e colaboradoras para que o aprendizado aconteça, como a indicação de espaços virtuais como *sítes*, blogs, artigos, pesquisas e seus resultados, projetos, entre outros, indicados pelo professor. Desse modo, o docente funciona como um “filtro” no sentido de orientar os aprendizes, já que a *internet* é marcada por uma multiplicidade sempre em constante renovação e crescimento/acúmulo de dados.

É perceptível também uma dinâmica nessa relação, dinâmica essa antes impensada, dado o rápido avanço da tecnologia. O professor tem autonomia para responder às dúvidas de alunos por meios diversos independente do lugar onde esteja desde que disponha de acesso à rede. E as mídias sociais acabam sendo utilizadas como uma espécie de extensão da sala da aula.

A Educação a Distância como modalidade de educação que se adapta às mudanças

Um bom exemplo de como a educação vem se adaptando a essa nova realidade que envolve tecnologia e comunicação é a Educação a Distância,

comumente representada pela sigla EaD. A própria história do desenvolvimento da Educação a Distância ilustra por si só como a educação caminhou acompanhando o desenvolvimento da maneira humana de se comunicar. Não é incorreto afirmar que a educação seguiu os desenvolvimentos alcançados na comunicação. A EaD, como modalidade de ensino, integra diversos elementos tais como textos, imagens, vídeos, gráficos, plataforma virtual, entre outros, além de demandar a interação humana, ainda que por meio de espaços e recursos digitais.

Num certo sentido, podemos dizer que a história da Educação a Distância se confunde com a história da comunicação humana, e em sua forma atual, ela está na ponta de um longo processo. Na Antiguidade, encontram-se os textos sagrados que podem ser considerados uma forma embrionária de Educação a Distância. Esses textos foram, de certo modo, os precursores dessa modalidade de aprendizagem. As epístolas²² escritas pelo apóstolo Paulo são um exemplo muito importante a este respeito. Elas constam no Novo Testamento e foram produzidas com vistas a doutrinar igrejas espalhadas pelo Império Romano, nas quais o próprio apóstolo Paulo e os demais apóstolos já não se encontravam presentes, até pelo fato de serem várias igrejas. Quando o apóstolo João escreve o livro do Apocalipse, que geralmente se aceita como tendo sido produzido por volta dos anos 81 a 96 d.C.,²³ havia mais de 20 igrejas na Ásia Menor.

O objetivo desses documentos era doutrinar as diversas igrejas que haviam sido fundadas e eles deveriam ser lidos entre elas. Em sua maioria, as epístolas neotestamentárias são dirigidas de modo específico a uma igreja numa dada cidade, mesmo assim elas eram lidas por outras igrejas em outras cidades, como se pode ler em Colossenses: “E, quando esta epístola tiver sido

²² Gênero literário muito usado no Novo Testamento. As epístolas do Novo Testamento foram correspondências escritas entre os apóstolos e as igrejas, com vistas a doutriná-las uma vez que não podiam estar mais presentes entre elas. No grego, o termo *epistole* ocorre 24 vezes no Novo Testamento e é a designação de 21 dos 27 livros do Novo Testamento (PFEIFFER, Charles F. HOWARD, Vos F. REA, John. (ed.s.). *Dicionário Bíblico Wycliffe*. 2ª ed. Trad.: Degmar Ribas Júnior. Rio de Janeiro: CPAD, 2007, p. 652). Esses textos contêm orientações de ordem teológica e cultiva, e oferecem instruções relacionadas à vida cristã prática, dentre vários outros assuntos.

²³ PFEIFFER. HOWARD. REA, 2007, p. 153.

lida entre vós, fazei que também o seja na igreja dos laodicenses, e a que veio de Laodicéia lede-a vós também”.²⁴ É correto afirmar, portanto, que essas epístolas possuíam um caráter didático-teológico.

Essa circularidade foi comprovada mediante um achado arqueológico muito importante, o papiro John Rylands, um fragmento de manuscrito que contém alguns versículos do capítulo 18 do evangelho segundo João e é considerado o manuscrito mais antigo do Novo Testamento, tendo sido encontrado no Egito²⁵, o que indica justamente a sua circularidade. Se pudermos de fato considerar esses escritos como modelos embrionários de Educação a Distância, fica claro que já em seus primeiros estágios ela tinha como meta instruir pessoas num mundo cujas fronteiras estavam em franca expansão.

Saindo dos textos da Antiguidade e avançando no tempo, já em 1728, o *Jornal Gazett de Boston*, em sua edição de 20 de março daquele mesmo ano, publicava o primeiro anúncio oficial de alguém que dava aulas por correspondência. Tratava-se do professor Calleb Phillips, que por meio de cartas trocadas com seus alunos semanalmente dava aulas de diversos assuntos. O anúncio informava que o professor de taquigrafia era “professor de um Novo Método de Taquigrafia”.

Em ambiente universitário, o primeiro registro que se tem de Educação a Distância se dá em 1858, quando a Universidade de Londres adota o método de ensino por correspondência e passa a ter alunos distribuídos por toda a Europa. Com a descoberta e desenvolvimento do rádio e da TV, o ensino à distância também se desenvolveu muito. A partir da primeira rádio comercial dos Estados Unidos, registrada em 1920, houve uma explosão de rádios e de utilizações comerciais deste novo meio de comunicação e uma dessas formas de utilização foi justamente a Educação a Distância. Em 1928, a BBC de Londres transmitia o primeiro curso à distância para alfabetização de adultos.

²⁴ *Bíblia online*. Colossenses 4.16. Disponível em:

<<https://www.bibliaonline.com.br/acf/cl/4/16+>> Acesso em: 31 jan. 2019.

²⁵ PAROSCHI, Wilson. *Crítica textual do Novo Testamento*. 2ª ed. São Paulo: Vida Nova, 1999, pp. 45,46.

Com a TV, especialmente a partir da década de 1950, que passa a ser encarada como a forma de comunicação do futuro, o ensino à distância ganha novo impulso. Simpatizante dessa ideia, a paquistanesa Universidade Aberta Allma Iqbal inicia a partir de 1974 a formação de docentes via EaD. Hoje, ela conta com mais de 1,8 milhão de alunos espalhados não só dentro do Paquistão, mas pelo mundo todo. Evidentemente, esse resultado não poderia ser obtido de outra forma a não ser pelo método de ensino à distância, afinal, que universidade teria estrutura para acolher 1,8 milhão de alunos?

Embora as estratégias em relação a essa modalidade de ensino possam ser variadas, o objetivo é o mesmo: distribuir informação e formação de forma eficaz, contundente, versátil e tornando acessível a educação a pessoas de lugares os mais distantes e variados. A EaD pode ser encarada como uma maneira eficiente de se utilizar os modernos meios de comunicação a serviço da formação educacional das pessoas e da democratização do ensino.

Além da democratização, a Educação a Distância apresenta notáveis vantagens sob o ponto de vista da eficiência e da qualidade, mesmo quando há um grande volume de alunos ou se observa, em prazos curtos, o crescimento vertiginoso da demanda por matrículas – o calcanhar-de-aquiles do ensino presencial. [...] Nas próximas décadas certamente assistiremos a um fenômeno que já está em curso há pelo menos 20 anos: a integração entre educação presencial e Educação a Distância. A convergência entre esses dois modelos já existe, na prática, em vários lugares, mas é provável que passe a se constituir norma e prática corriqueira de todos os sistemas. Essa nova maneira de educação, na qual a presencialidade se dará por um amálgama de formas e usos de tecnologias, ainda não tem nome.²⁶

Atualmente, a Educação a Distância assume modelos diferenciados. Pode se falar de Universidades corporativas, que são organizações governamentais ou do setor produtivo, que treinam seus funcionários oferecendo cursos próprios de modo a não precisarem mais terceirizar esse treinamento. Há também as universidades abertas à distância, que objetivam alcançar maiores segmentos da população, tornando mais acessível a formação superior, sendo já uma realidade, inclusive no Brasil (ainda que de

²⁶ LITTO, Frederich Michael. FORMIGA, Manuel M. Maciel (orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 02.

modo tímido). Nesse sentido, essas instituições de ensino à distância se apresentam à sociedade como cumpridoras de um papel social e de cidadania:

O Brasil foi o último país com população acima de 100 milhões de habitantes a estabelecer uma universidade aberta, às vezes concebida como uma instituição educacional de ‘segunda chance’, destinada a adultos que não cursaram o ensino superior durante a idade mais comum. Em outros países, geralmente, há um modelo planejado para dar oportunidade de capacitação àqueles que não têm condições acadêmicas de entrar em uma instituição pública competitiva, nem recursos financeiros para sustentar-se numa instituição particular.²⁷

A Educação a Distância também engloba crianças com necessidades especiais e não deveria ser diferente, até pelo alto índice de pessoas portadoras desse tipo de necessidades em relação à aprendizagem na população de qualquer país.²⁸ No Brasil, essa estatística é de 14%. Nesse sentido, essa modalidade de ensino representa uma possibilidade, uma vez que grande parte desse público tem dificuldades das mais variadas que o impede de se deslocar até o local das instituições de ensino presencial.²⁹

Outro fator ainda sobremodo importante, que está no escopo desse trabalho, é considerar como a EaD se relaciona com a cultura, no nosso caso, brasileira. Arnaldo Niskier reconhece que a cultura, como processo, inclui a educação.

Fala-se em universidade pós-moderna, mas nossos homens de pensamento ainda são tímidos no reconhecimento da existência de uma cultura pós-moderna, amparada pelos recursos da era do conhecimento. Ela seria forte e de grande abrangência, permitindo que a diversidade regional ganhasse mais espaço, preservando as raízes da identidade nacional. Isso na literatura, na música, no teatro, no folclore, entre outros.³⁰

²⁷ LITTO. FORMIGA, 2009, p. 15.

²⁸ LITTO. FORMIGA, 2009, p. 15.

²⁹ Cumpre destacar também que há exigências do MEC (Ministério da Educação e Cultura) nos processos de regulação de cursos superiores quanto à questão da acessibilidade nos *sites* das instituições de ensino superior. Alguns critérios de acessibilidade como recursos para daltônicos disponíveis nos *sites* das instituições, por exemplo, são exigência constante por parte da comissão avaliadora do MEC por ocasião da visita.

³⁰ NISKIER, Arnaldo. Os aspectos culturais e a EAD *in*: LITTO. FORMIGA, 2009, p. 28.

Para resultados positivos, fala-se de marketing cultural com vistas a divulgar a cultura utilizando e contando para tanto com recursos “advindos da maior circulação de ideias via EaD”.³¹ A Educação a Distância constitui-se, assim, numa excelente via de produção e promoção cultural, além de cumprir seu principal propósito que é ofertar à população educação sem depender, necessariamente, de um espaço físico.

Neste tópico, consideramos muito brevemente a maneira como alguns teóricos importantes entenderam a aprendizagem humana e, também, o que é a Educação a Distância, bem como algumas de suas vantagens e potencialidades. No tópico seguinte, consideraremos a comunicação definida como “pós-moderna”. Como se pode perceber, o interesse da presente pesquisa recai sobre a comunicação entendida dentro de um contexto histórico e conceitual. Todavia, não apenas isso, mas pensada em sua relação com os processos de aprendizagem.

A COMUNICAÇÃO PÓS-MODERNA E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A maneira como a comunicação se dá atualmente é sem precedentes. O advento dos formatos digitais e multimidiáticos marca um antes e um depois na história da humanidade. Alguns têm comparado essa revolução na comunicação com a invenção da imprensa por Johan Gutenberg em 1450 que, à época, possibilitou uma distribuição da informação sem precedentes. Nesse “pacote” atual de mecanismos de comunicação acha-se a telefonia, o cinema, a TV aberta, a TV a cabo, a publicidade³², a *internet*, entre outros meios.

A TV digital já está disponível em nosso país³³, inicialmente apenas em São Paulo para dali se espalhar pelos demais estados da Federação. E, claro, que esse avanço traz à tona diversos assuntos no que tange a utilização da TV por emissoras, por empresas e pelo próprio Governo.

³¹ LITTO. FORMIGA, 2009, p. 28.

³² Entendida aqui como um conjunto de ações que envolve divulgação impressa e digital com vistas a divulgar um produto, uma marca, uma ideia.

³³ LITTO. FORMIGA, 2009, p. 29.

A *internet* aparece como grande destaque nesse grupo de “comunicadores”. Criada em 1969, sob os auspícios do Pentágono e com intenções militares, estando restrita inicialmente ao uso do próprio Pentágono, mas estendendo-se depois a universidades, hoje conta com bilhões de usuários no mundo todo, possibilitando a troca de informações das mais variadas possíveis. Ações que antes eram relativamente difíceis, como comunicar-se com um fabricante para reclamar de determinado produto, hoje são perfeitamente possíveis ao consumidor e até com muita facilidade. Se nota, inclusive, o uso que é feito dessas ferramentas comunicacionais para a divulgação de ideias, conceitos, ideologias, valores. Pensadores como George Orwell chegaram a indicar a possibilidade de um condicionamento sutil das mentalidades em escala global.

Outra questão ainda que vem atrelada a essa discussão em torno dos meios de comunicação atuais é se de fato está se produzindo conhecimento, uma vez que quando se fala de mídia, no sentido amplo da palavra, percebe-se dois movimentos em termos de veiculação de informações: ora ela é direcionada (unidirecional), ora é multidirecional, variada, sem um foco específico e, ainda, de má qualidade. Aqui, se pode ver a complexidade da discussão em torno do uso dos recursos eletrônicos. Um caminho sem volta, mas que apresenta seus desafios.

O que é Pós-modernidade?

Sobre a Pós-modernidade, estudiosos das diversas áreas do saber humano vêm se debruçando sobre o tema buscando entendê-la: teólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos, dentre outros. Isto porque o assunto de fato perpassa todas as camadas da sociedade. A expressão escolhida para este trabalho é uma entre tantas. “Pós-modernidade” aqui indica o período que sucede a Modernidade, donde decorre o prefixo “pós”. Contudo, há quem discorde do conceito subjacente em “pós”, afirmando que nosso tempo é na verdade uma espécie de continuidade ou extensão da Modernidade. Assim, temos expressões como “Modernidade Tardia”, “Ultramodernidade”, entre outras.

Antonio Cruz (1996) comenta que o primeiro a usar a expressão “modernidade” para referir-se a uma época foi o filósofo alemão Hegel.³⁴ Cruz afirma ainda que a Modernidade lança suas raízes em três importantes e marcantes acontecimentos para a civilização ocidental que foram: a descoberta da América, o Renascimento e a Reforma Protestante. Esses acontecimentos sem dúvida mudaram em muito a maneira das pessoas encararem o mundo, a realidade, a subjetividade humana, a ciência, a sociedade de uma forma geral. Rompia-se com elementos obscurantistas da Idade Média avançando-se assim para o conhecimento humano em diversas áreas. Tanto o Renascimento quanto a Reforma Protestante, embora com contornos e objetivos diferentes, podem ser caracterizados como movimentos de proporções mundiais e que marcaram rupturas profundas. Cruz também enfatiza que a Modernidade, há tempos, vem dando sinais de falecimento.³⁵ Para Jürgen Habermas, a Modernidade seria um projeto inacabado e, portanto, não superado. Ou ainda, a “Pós-modernidade ainda é moderna”.³⁶

No que tange à definição da Pós-modernidade, há de um lado um grupo de estudiosos que defendem a não superação da Modernidade e outros que defendem a realidade da Pós-modernidade. Na abordagem do assunto, é imperioso considerar os dois lados que não são apenas conflitantes, mas complementares. Embora neste trabalho se defenda a ideia de Pós-modernidade, é inegável o fato de que não podemos entendê-la sem considerar o que foi a Modernidade, com suas características e que pode haver certa continuidade entre o tempo presente e a Modernidade. A despeito das diferentes abordagens, um fato permanece: conceituar a Pós-modernidade não é fácil. Para Luiz Roberto Benedetti (2003), Doutor em Ciências Humanas:

³⁴ CRUZ, Antonio. *Postmodernidad: el evangelio ante el desafío del bienestar*. Espanha: Siglo 21, 1996, p. 16.

³⁵ CRUZ, 1996, p. 17.

³⁶ CARVALHO, Gustavo Lourenço de. Jürgen Habermas e a Modernidade: desdobramentos preliminares para uma filosofia da história. *Revista de Teoria da História*. Ano 1, nº 1, ago. 2009, p. 64.

Não há nada mais ambíguo do que o termo Pós-modernidade. Expressão usada a torto e a direito, no pressuposto de que o interlocutor participe de um mundo comum no interior do qual a linguagem adquire significado. Essa ambiguidade constitui, entretanto, a sua marca. Ela é o pós-moderno da Modernidade: indefinível, fluido e inconsciente.

Ninguém ousa definir a Pós-modernidade. A tentativa de definição é, por si só, uma atitude que contraria seus cânones (se é que existem). Situa-la no espaço e no tempo segundo características marcantes é a única atitude plausível [...].³⁷

Todavia, apesar dessa dificuldade, os contornos da Pós-modernidade são perceptíveis. Seguindo o conselho de Benedetti, neste trabalho a Pós-modernidade é definida a partir de suas características marcantes. E deve-se lembrar que a comunicação humana é definida também por essas características pós-modernas e que, por sua vez, podem refletir de modo significativo nos processos de aprendizagem.

Há várias características que merecem ser abordadas, mas não está no escopo deste trabalho fazê-lo, em função da sua objetividade e brevidade. Cruz indica algumas distinções importantes entre a Modernidade e a Pós-modernidade, e como uma evolui para a outra. Como *características da Modernidade* ele aponta as seguintes:

- A fé na liberdade;
- Fé na ciência;
- Fé no progresso humano;
- Fé na história;
- Fé no próprio ser humano e,
- Fé em Deus.

Como características da Pós-modernidade ele destaca as seguintes:

- Constata-se a morte dos ideais;
- O auge do sentimento;
- A crise da ética;

³⁷ TRASFERETTI, José. GONÇALVES, Paulo Sérgio Lopes (org.s.). *Teologia na pós-modernidade: abordagens epistemológica, sistemática e teórico-prática*. São Paulo: Paulinas, 2003, p. 53.

- O crescimento do narcisismo;
- O apreço ao transsexualismo;
- O fracasso do desenvolvimento pessoal e,
- A perda da fé na História.³⁸

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês mundialmente conhecido, apresenta percepções semelhantes ao indicar que na “modernidade líquida” as pessoas não se reúnem em torno de ideais éticos. Não são atraídas por isso. Elas se reúnem em torno de ideais estéticos. Cruz chega a dizer que nosso tempo presencia a morte da ética.³⁹ As massas se reúnem em torno de padrões estéticos muito mais do que em torno de padrões comportamentais éticos, sadios e fundantes de uma sociedade equilibrada. A mídia favorece isso, inegavelmente, quando veicula, nos melhores horários, programas marcados justamente por filosofias que predominam na Pós-modernidade, tais como o hedonismo, o narcisismo, dentre outras. De certo modo, a mídia é pós-moderna e veicula a Pós-modernidade:

Nestes tempos, não há porque obedecer a regras e normas. O brinde que se propõe é duplo: não à moralidade, sim ao desenfreamento do prazer, e também “manifesta seus sentimentos como te dá vontade, sem regras e sem limites!” Hoje o princípio ético que goza de maior aceitação é o de que “vale o que me agrada, não vale o que não me agrada” e “sempre posso fazer o que eu quero”.⁴⁰

Outro ponto muito importante a ser considerado como característica desses tempos pós-modernos é a individualidade substituída pelo individualismo narcisista. É uma questão que toca diretamente na educação, que por sua vez depende da relação e cooperação entre indivíduos, mesmo que seja num formato não presencial. Tendo em vista que a aprendizagem passa pela via do coletivo (aprendemos com o outro e a partir do outro), considerar o individualismo como marca da Pós-modernidade será significativo para uma reflexão em torno da aprendizagem. A educação

³⁸ CRUZ, 1996, pp. 21-98.

³⁹ CRUZ, 1996, p. 63.

⁴⁰ CRUZ, 1996, p. 64, tradução minha.

implica também no fomento da cidadania, e cidadania implica na superação do individualismo.⁴¹

Nesse momento, se faz necessária uma clara distinção entre “individualidade”, enquanto componente fundamental e fundante da personalidade humana, e “individualismo”, enquanto deficiência ética e moral gerada também por fatores sociais externos, como práticas e experiências sociais que são elas mesmas fomentadoras desse individualismo nocivo. O psiquiatra e pesquisador da área de psicologia, Augusto Cury, procura esclarecer a diferença entre individualidade e individualismo; para ele:

Há uma grande diferença entre o individualismo e a individualidade. O individualismo é uma característica doentia da personalidade, ancorada na incapacidade de aprender com os outros, na carência de solidariedade, no desejo de atender em primeiro, segundo e terceiro lugar aos próprios interesses. Em último lugar ficam as necessidades dos outros.

A individualidade, por sua vez, é ancorada na segurança, na determinação, na capacidade de escolha. É, portanto, uma característica muito saudável da personalidade. Infelizmente, desenvolvemos frequentemente o individualismo, e não a individualidade.⁴²

Se Bauman usa a metáfora da liquefação para referir-se ao nosso tempo como um tempo de constante instabilidade e incerteza, Stuart Hall indica o declínio das velhas identidades culturais que durante tanto tempo deram solidez e estabilizaram o mundo social.⁴³ Tem lugar assim uma verdadeira “crise de identidade”, como assinala Hall. Essa crise, evidentemente, é parte de um processo mais amplo e mais longo que vem ocorrendo paulatinamente. É reconhecido, no entanto, que tal discussão em

⁴¹ O conhecido educador brasileiro, José Carlos Libâneo, afirma que um dos objetivos da educação é “[...] colocar a educação escolar no conjunto das lutas pela democratização da sociedade, que consiste na conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais através das quais se assegura a ativa participação de todos na direção da sociedade. A educação escolar pode contribuir para a ampliação da compreensão da realidade, na medida que os conhecimentos adquiridos instrumentalizam culturalmente os alunos a se perceberem como sujeitos ativos nas lutas sociais presentes” (LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 124).

⁴² CURY, Augusto. *Nunca desista de seus sonhos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004, [s.p.].

⁴³ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 07.

torno do assunto “identidade cultural” ainda é novo e não é possível ofertar um conceito que seja amplamente aceito entre os sociólogos e demais estudiosos do assunto.⁴⁴ Um fato, contudo, é unanimemente percebido e reconhecido por todos: está em andamento um acelerado processo de mudança que interfere e sofre interferências nas mais diversas áreas da vivência humana, como sexualidade, consumo, gênero, classe, etnia, raça, nacionalidade, política, entre outras, que, conforme assinala Hall, no passado haviam fornecido sólidas e seguras ancoragens aos indivíduos sociais. A incerteza passa a ser uma certeza constante na Pós-modernidade:

Esses processos de mudança, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada [...] a afirmação de que naquilo que é descrito, algumas vezes, como nosso mundo pós-moderno, nós somos também “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade – algo que, desde o Iluminismo, se supõe definir o próprio núcleo ou essência de nosso ser e fundamentar nossa existência como sujeitos humanos.⁴⁵

No Iluminismo, o sujeito é aquele que é visto pelas lentes do humanismo, onde a pessoa humana é um todo unificado, centrado, não dual, contínuo. A identidade da pessoa era assim definida como o seu centro essencial. Esse conceito do indivíduo na perspectiva iluminista foi confrontado pelo avanço da Modernidade que indicava o valor da cultura para o eu e para sua formação como elemento mediador e inclusivo.

Em outras palavras, o indivíduo não era autônomo e autossuficiente, mas formado a partir e em relação aos outros, e em relação ao meio – a cultura. Tem lugar assim a noção do sujeito sociológico, aquele que é constituído também a partir da sociedade. Trata-se, dessa forma, de uma identidade interativa, entre o “eu” e a sociedade. Esse “eu” é formado, modificado, influenciado e impactado pelas outras identidades que a sociedade oferta.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato

⁴⁴ HALL, 2006, p. 09.

⁴⁵ HALL, 2006, p. 10.

de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.⁴⁶

É interessante notar que a sociedade, ao longo dos anos, vem criando mecanismos que favorecem esse individualismo. Enquanto indivíduos, cidadãos, estamos envolvidos nesse processo, mesmo que não nos demos conta disso. Como exemplo desse fenômeno social, se pode citar os meios de entretenimento e lazer direcionados a crianças, que favorecem o egoísmo e a falta de solidariedade com o semelhante. Numa era marcada pela presença da tecnologia em todos os setores da realidade humana, o entretenimento e lazer não poderia ter ficado de fora. As crianças e adolescentes de hoje até riem quando são mencionadas as “brincadeiras do passado” (não tão “passado” assim) como os jogos com bolinhas de gude, os “piques”, dentre outras várias brincadeiras que envolviam a interação e integração entre as crianças e que promoviam a convivência entre elas.

Na realidade pós-moderna, as crianças passam horas a fio na frente de um computador ou dispositivo móvel, jogando. Essa exposição excessiva, além de causar uma série de problemas de saúde a longo prazo⁴⁷, acaba por “gerar” crianças com dificuldade de comunicação, de aprendizagem, de relacionamento, de compartilhamento e de convivência social. Noutras palavras, as crianças cada vez mais brincam a sós. A incidência de doenças psicossomáticas e psicológicas em crianças e adolescentes é crescente, por serem doenças mais verificáveis em adultos. Com efeito, comenta Setzer:

Esses problemas, sabidamente, estão tornando-se epidêmicos. Marshall (2004) estimou que nos EUA morrem cerca de 400.000 pessoas por ano como

⁴⁶ HALL, 2006, pp. 11,12.

⁴⁷ Pesquisadores do assunto indicam que essa exposição excessiva pode causar discalculia, disgrafia, obesidade e puberdade precoce, além de alguns tipos de cânceres. Para uma abordagem mais extensa sobre essa relação, confira o artigo já citado neste trabalho: SETZER, Valdemar W. *Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos*. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativos-meios.html#2>> Acesso em: 15 jun. 2015.

consequência de excesso de peso. Hancox, Milne e Poulton (2004), em um estudo com 980 crianças acompanhando seu desenvolvimento de dois (ou três) em dois (ou três) anos até 21 anos de idade, verificaram que 17% dos casos de excesso de peso eram devidos ao consumo de TV na infância. Eles constataram que, quanto mais uma criança ou adolescente (isto é, entre cinco e 15 anos) veem TV, maior será seu IMC (Índice de Massa Corporal, de BMI, *Body Mass Index*, indicador de normalidade ou anormalidade de peso em relação à altura; ele é calculado como o peso em kg dividido pela altura em m ao quadrado) na idade adulta.⁴⁸

Evidentemente, os males físicos que são causados por esses recursos tecnológicos, influem também no aspecto cognitivo das crianças. O tempo excessivo gasto na frente da TV, por exemplo, foi visto como estando diretamente relacionado a problemas de atenção e hiperatividade. O fato de crianças ficarem expostas a TV durante muitas horas nos primeiros anos de vida, como aos três anos, torna-se decisivo para que elas enfrentem problemas de atenção em idades maiores, como aos sete anos. Pesquisadores chegaram a indicar “[...] que os pais e pessoas que tomam conta de crianças podem reduzir as chances de uma criança desenvolver Déficit de Atenção e Distúrbio de Hiperatividade [...] se limitarem o tempo de ver televisão em crianças pequenas”.⁴⁹

Diversos fatores não apenas de cunho patológico estão em questão aqui. Fatores sociológicos, cognitivos e pedagógicos entram em pauta nessa abordagem. Essa carga de comunicação pós-moderna, hoje muito mais acessível e veloz, influencia na cosmovisão das pessoas, de maneira mais sentida nas crianças e jovens e, conseqüentemente, no comportamento. Nesta altura deste trabalho, já há material suficiente que permite uma definição objetiva do que se entende aqui por “comunicação pós-moderna”: a comunicação que se dá também por meios digitais e que carrega em si, inevitavelmente, os valores e cosmovisão da sociedade pós-moderna.

⁴⁸ SETZER, Valdemar W. *Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos*. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativos-meios.html#2>> Acesso em: 15 jun. 2015.

⁴⁹ SETZER, Valdemar W. *Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos*. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativos-meios.html#2>> Acesso em: 15 jun. 2015, p. 07.

Estudos feitos em torno da presença da TV e de determinados programas antes ausentes em determinadas cidades, indicaram as mudanças que vieram a ocorrer, como o que é retratado no documentário *Caixa Mágica*⁵⁰, que relata a chegada de um aparelho televisor numa comunidade quilombola descendente de ex-escravos que lutaram na Guerra do Paraguai. O aparelho foi instalado pela Prefeitura de Santa Teresa, Tocantins, no distrito de Barra de Aroeira, onde reside a comunidade. A comunidade era constituída por 242 habitantes, em sua maioria mulheres (67,3%), sendo 23,5% de homens e 9,2% de crianças, com uma média de sete moradores por domicílio, contando com 43 aparelhos de rádio e tendo a maioria da população ouvido falar de outras mídias, como a *internet* (78,2%).

No mínimo, a instalação da TV mudou os hábitos fundamentais na rotina da comunidade. Primeiramente, porque assistir aos programas à noite passa a fazer parte da cultura local. E num segundo momento, a mudança de repertório, cosmovisão e referências. Para a maioria daqueles moradores, o que até 2003 era uma dimensão de mundo, que se limitava aos morros que circundavam o povoado, redimensiona-se a outras paisagens. Passa, principalmente, a despertar desejos: de consumo, de hábitos. Os moradores começaram a enxergar indivíduos de fisionomias diferentes, pessoas que falam diferentemente. Tomam consciência que, além daqueles morros há todo um mundo a ser explorado.⁵¹

O caso da Comunidade de Barra de Aroeira é uma interessante amostra de como os meios de comunicação influenciam diretamente em diversos fatores sociais. Notou-se que a maneira de falar e de perceber o mundo foram afetados. Houve um impacto causado pela percepção da violência registrada e mostrada pelo jornalismo, aquilo que os moradores chamaram de “falta de família” referindo-se às falsidades e intrigas dos personagens das telenovelas. Mas a pesquisa feita entre os moradores desse quilombo mostrou outro aspecto muito curioso: é possível não se afetar diretamente pelo conteúdo exposto pela TV:

⁵⁰ *Caixa Mágica*. [Vídeo]. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=cs7VL5W28tU>> Acesso em: 29 jun. 2015.

⁵¹ A chegada da TV e suas influências na comunidade isolada: estudo de caso da comunidade Barra de Aroeira no Tocantins. p. 05.

Para alguns moradores, entretanto, a chegada da TV pouco influenciou suas vidas. Não houve agrados ou curiosidades. Para estes indivíduos, a vida local, sua cultura e as tradições já consolidadas são elementos extremamente importantes. Houve uma moradora que falou não gostar de novelas, porque “as minhas novelas eu mesma faço”. Ao ser perguntada o que eram novelas, disse que são “histórias que a cada dia é contado um pouco. Como as que minha mãe me contava todas as noites”. Isto nos remete a uma raiz profunda e forte da cultura brasileira. O contar e ouvir histórias está profundamente enraizado e, talvez, seja daí a origem do sucesso do gênero em nosso país.⁵²

Ainda outro aspecto a ser destacado aqui é o da “abolição” da privacidade das pessoas, especialmente fomentada pelo avanço e popularização das mídias sociais. Se no individualismo as pessoas não incluem o outro, na redução da privacidade se vê a sua incapacidade de permanecer sós e o desprezo pela individualidade, com suas peculiaridades, essenciais à personalidade humana. A individualidade é o primeiro estágio da sociabilidade, ou, não há sociedade sem individualidade, isto porque nos vemos no outro e compreendemos o outro a partir de nós mesmos. Relacionamento é um constante devir, como também um constante ir e vir que possibilita compartilhamento e a construção de relacionamentos. O desmoronamento disso não representaria um grande desafio para a educação, que objetiva justamente formar cidadãos responsáveis?

Uma comunicação essencialmente pós-moderna

Já foram abordados anteriormente alguns aspectos que são definidores dessa comunicação pós-moderna. Ela é pós-moderna porque opera no bojo do pensamento pós-moderno e ao seu modo: fluida, incerta, impessoal e fragilizante das relações sociais. A fim de exemplificar de modo claro o que está sendo afirmado aqui, citamos mais uma vez o pensador Zygmunt Bauman. Ele narra o interessante caso registrado pelo jornal *Chronicle of Higher Education* de uma adolescente que enviou três mil mensagens de texto num único mês, o que significa dizer que ela enviou:

⁵² A chegada da TV e suas influências na comunidade isolada: estudo de caso da comunidade Barra de Aroeira no Tocantins. p. 06.

[...] uma média de cem mensagens por dia, ou cerca de uma mensagem a cada dez minutos do tempo em que esteve acordada – “manhã, tarde e noite, dias úteis e fins de semana, tempos de aula, horas de almoçar e fazer dever de casa, de escovar os dentes”.⁵³

Bauman aponta para o fato de que essa adolescente não aprendeu a arte de ficar a sós consigo mesma, ponderando assim em seus próprios desafios, esperanças, medos e limites. E naturalmente, como indicado pela neurologista Susan Greenfield, jovens assim também não aprenderam a viver socialmente. Logo, o apego às mídias e eletrônicos contribuiu diretamente para o empobrecimento da convivência e interação social. E esse empobrecimento social é característico da Pós-modernidade. Bauman, no que tange ao efeito das mídias sociais sobre as pessoas, parece concordar com Greenfield no sentido de que elas se assemelham em seus efeitos às drogas: “[...] As páginas de bate-papo são novas drogas poderosas em que os adolescentes se viciaram”.⁵⁴ Com efeito, tornaram-se conhecidos na *internet* aqueles vídeos em que jovens reagem com histeria quando o *videogame* lhes é tirado por algum parente, protagonizando, em alguns casos, cenas ridículas até. Mas é preciso destacar que não se deve colocar na conta das mídias e da *internet* de um modo geral o problema do empobrecimento das relações. Com efeito, como afirma Bauman, os eletrônicos apenas vieram para responder a um anseio já existente, gerado anteriormente.⁵⁵

A COMUNICAÇÃO DIGITAL COMO ELEMENTO MEDIADOR ENTRE A PÓS-MODERNIDADE E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Cumprir perguntar, a esta altura, qual a relação então entre a comunicação que é pós-moderna e processos de aprendizagem. Uma vez tendo definido o que é a Pós-modernidade, o que são os processos de aprendizagem e o que se entende aqui por comunicação pós-moderna, pode-se aqui refletir sobre esta questão.

⁵³ BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Trad.: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, p. 13.

⁵⁴ BAUMAN, 2011, p. 14.

⁵⁵ BAUMAN, 2011, p. 14.

Pesquisadores vêm considerando justamente a maneira como as novas gerações assimilam o aprendizado nessa era marcada por interação digital. E, naturalmente, muitas possibilidades são vistas e até se orienta que essas possibilidades sejam amplamente exploradas. A modalidade de Educação a Distância talvez seja o maior e melhor exemplo, dado o seu alcance hoje no Brasil e no mundo, no que se refere ao uso de tecnologia em favor da educação, conforme já foi comentado anteriormente. Todavia, mesmo a EaD, com as adaptações e melhorias que vem experimentando, possui seus limites notórios. E aqui cumpre refletir sobre um modelo educacional que usa justamente os recursos eletrônicos para ensinar.

De certo modo, é justo reconhecer que a Educação a Distância se coloca como um modo de ensinar que se encontra com as novas gerações e até mesmo com as gerações anteriores que se adaptaram ao uso das tecnologias digitais. Ela faz uso e depende da tecnologia digital para operar. Essa comunicação entre professores e conteudistas que produzem os materiais escritos e os aprendentes que estudam via EaD funciona, assim, como o elemento mediador. Mas se trata, naturalmente, de uma comunicação majoritariamente que emprega a linguagem da EaD e, também, da *internet*. E os desafios se colocam e precisam ser superados.

Díaz (2011) explica que a informação recebida por um indivíduo é processada, analisada e se decompõe em subinformações para então ser sintetizada, de maneira correspondente. Ela é, na verdade, “reestruturada a partir da experiência atual e da memória precedente, fato que permite buscar, descobrir e selecionar no *stock* mental de respostas as vias para solucionar o conflito de aprendizagem”⁵⁶ Diante de tal percepção, é conveniente considerar a relação da comunicação pós-moderna, com sua carga de informações, e a aprendizagem. Nos tópicos seguintes será considerada a relação da mídia com a criança nesse contexto. Essa relação servirá como objeto de estudo para se avaliar a comunicação como um elemento mediador entre a Pós-modernidade e os processos de aprendizagem.

⁵⁶ DÍAZ, 2011, p. 34.

A relação entre a mídia e a criança

É de fato inegável que existe uma relação entre crianças e mídia e, pode-se até afirmar, que se trata de uma relação estreita. A mídia vem direcionando seu conteúdo para o público infantil, procurando assim alcançar esse tipo audiência, que é expressivo e representa audiência, acessos, interação e consumo. Há alguns anos se fala do *marketing* infantil, especializado justamente no sentido de atingir esse público em particular.⁵⁷

Noutra mão, pode ser considerada a postura das crianças em relação à mídia. Algumas perguntas são levantadas aqui: quanto tempo as crianças passam diante do computador? Como elas utilizam o celular e outros dispositivos móveis? Quanto tempo elas passam diante da TV? Pesquisadores se debruçaram justamente sobre questões como essas, o que permitiu o levantamento de dados no sentido de perceber como ocorre esse uso infantil da mídia e quais implicações disto.

Ainda outro aspecto importante a ser considerado nessa discussão diz respeito à maneira como as crianças aparecem na mídia. De que forma sua imagem é ali explorada? Como os atores adultos se relacionam com as crianças na TV, por exemplo? Ou mais, as crianças aparecem com a devida frequência na TV? Sobre essa relação da mídia com as crianças, Cecília Von Feilitzen (2002), renomada pesquisadora da relação da mídia com o público infantil, comenta o seguinte:

Quando as crianças aparecem, as imagens são aquelas porque grupos de adultos veem ou querem ver as crianças daquela forma. Não seria, contudo, razoável dizer que todos os adultos são responsáveis pelas construções simbólicas da criança na mídia. Nos interesses de quem, então, essas representações são feitas, e com que finalidades sociais, políticas, econômicas e estéticas? Embora cada representação infantil na mídia seja única, com características próprias, e embora cada programa, livro ou artigo possa ter

⁵⁷ Na verdade, esse mercado se mostra muito aquecido e movimentado. Para exemplificar, podem ser citados como exemplos alguns canais no *YouTube* destinados ao público infantil que chegam a ter milhões de inscritos, com vídeos com milhares e até milhões de visualizações. O *Show da Luna!* é um bom exemplo desse fenômeno: o canal tem, atualmente, 2,72 milhões de inscritos e o número total de visualizações do canal é de 1.137.515.408 (*Canal da Luna!* [Site]. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/user/OShowDaLuna>>. Acesso em 20 mar. 2021).

propósitos benevolentes, os objetivos e a política da mídia, o clima cultural e a função da criança na sociedade são fatores que moldam essencialmente os padrões infantis repetidos e recorrentes na mídia. A ênfase excessiva de crianças em contextos violentos e de crimes nos noticiários e a ênfase excessiva de crianças boas e inocentes nos anúncios indicam que as construções infantis tendem a ser ainda mais distorcidas na mídia puramente comercial.⁵⁸

Feilitzen chama a atenção para um fato muito importante: o modo como se dá a retratação da criança na mídia. Além de considerar o quanto e como as crianças ficam expostas à televisão e à tela de uma forma geral, considera-se também a maneira como a mídia explora a imagem infantil.

Um dado muito interessante, e, também, preocupante sobre a presença de crianças na mídia, mormente na televisão, é que em geral se produz uma espécie de estereótipo da imagem infantil. Diversos fatores são aqui observados: a criança nem sempre é retrata como criança de fato, a imagem infantil produzida nem sempre agrada às próprias crianças, o comportamento infantil reproduzido na mídia, mormente na TV, nem sempre reflete o comportamento infantil do cotidiano real e há muitos casos de crianças sendo representadas por adultos na TV, por vezes de forma bizarra.⁵⁹ Nesse último caso, o de crianças sendo representadas por adultos na TV, gera preocupação o quanto isso pode colaborar para que se conduza a uma espécie de “adultização” precoce. É importante refletir aqui sobre os limites estabelecidos entre o que é uma criança e o que é um adulto. Deve-se destacar que é fundamental para a criança ter referenciais de adultos, e não de adultos se comportando como crianças.

Pesquisas vêm coletando dados ao longo dos anos e muitos resultados têm sido apresentados ao público, como alguns presentes neste trabalho. As pesquisas, em geral, indicam que as crianças passam em média de duas a três horas diárias na frente da TV. Em 2012 o site da *BBC Brasil* divulgava o alerta

⁵⁸ CARLSSON, Ulla. FEILITZEN, Cecília von. (orgs). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2002, p. 26.

⁵⁹ Um exemplo deste fato é o seriado *Chaves*, que permaneceu no ar, na TV aberta, durante pelo menos quatro décadas, a despeito da maçante e cansativa repetição de episódios. O programa não contava com a participação de crianças no elenco, apenas adultos se comportando como crianças e, em muitos momentos, apresentando comportamentos, no mínimo, bizarros e ridículos.

dado pelo psicólogo Aric Sigman na conferência do *Royal College of Paediatrics and Child Health*, dizendo que “[...] a idade mínima para a primeira exposição da criança a uma tela seja de três anos de idade”.⁶⁰ É notável na sociedade a passividade dos pais em relação ao uso das mídias pelos filhos, o que é retratado na fala do próprio Sigman: “Ser um pai passivo em relação às novas mídias é uma forma de negligência e não atende aos interesses das crianças”.⁶¹

A pesquisa de Sigman reuniu dados de estudos nas áreas de cardiologia, neurofarmacologia e obesidade infantil. O mais chocante é a constatação de que ao completar sete anos de idade, uma criança nascida em 2012 teria passado o equivalente a um ano inteiro, 24 horas por dia, de sua vida, em frente à alguma tela. Estudos indicaram também que o uso de videogame eleva o índice de dopamina, substância que eleva a sensação de prazer no cérebro, e exerce papel decisivo na formação de vícios. Embora a genética seja um fator preponderante, Sigman alerta para um fato importante:

Períodos prolongados jogando *games* podem produzir alterações neurológicas de longo prazo nos cérebros das crianças. Aumentar a liberação diária de dopamina em reação a horas na frente de jogos de computador e outras telas está se tornando uma possibilidade real, com consequências sérias.

Além de fatores físicos, psicológicos e sociais, há também a necessidade de se questionar “o que” e “o como” nessa relação comunicação pós-moderna e educação. Isso diz respeito à formação do indivíduo e a relação homem-escola ou homem-educação. A comunicação midiática, verbal ou por meio de sinais e símbolos, traz uma “bagagem” que causa impacto sobre crianças e adolescentes e isso representa um grande desafio para a sociedade atual. Não se pode negar que um conteúdo conceitual, ideológico, e até mesmo epistemológico, é distribuído pela mídia. É preciso que se gere criticidade nas pessoas a fim de que elas tenham condições de

⁶⁰ *BBC Brasil*. Disponível em:

<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/05/120522_crianca_dependencia_tv_mv.shtml> Acesso em: 05 jul. 2015.

⁶¹ *BBC Brasil*. Disponível em:

<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/05/120522_crianca_dependencia_tv_mv.shtml> Acesso em: 05 jul. 2015.

selecionar e até rejeitar em alguns casos os conteúdos a que são expostas, diariamente. Nesse sentido, a educação é uma grande aliada.

Feilitzen chega a concluir que não basta apenas que as crianças selecionem e até critiquem o que vão ver, condição essa, evidentemente, produzida pelos adultos nelas.⁶² Ela propõe a participação ativa da criança na mídia, com vistas a melhorar essa participação e a influenciar a sociedade por meio da mídia.⁶³ Desse modo, a mídia pode e deve desempenhar um papel democrático, inclusivo, educativo, não tendo em vista a exclusão da criança, mas a sua participação ativa de modo crítico e respeitoso à sua condição infantil, ao seu *ethos* infantil.

A aprendizagem nesse contexto

Tendo em vista que a criança é diretamente afetada e influenciada em seus processos de aprendizagem pelo meio que a cerca, e que a mídia é parte desse meio, é pertinente considerar como isso pode influenciar em seu aprendizado. As teorias pedagógicas em geral reconhecem a influência do meio em que a criança está inserida como fator determinante do seu desenvolvimento.

De Piaget e Vygotsky para cá, muitas coisas mudaram no que concerne à mídia. Presencia-se um aumento exponencial no avanço tecnológico desses recursos de comunicação.⁶⁴ Feilitzen parece indicar justamente essa questão do ambiente e sua influência sobre a criança ao afirmar o seguinte:

A educação para a mídia deve começar seguindo o percurso de como o conhecimento é construído, isto é, a partir da pré-história, dos alunos, famílias, grupos de pares, comunidade local, bem como das necessidades e do contexto social. Portanto, a educação para a mídia deve emanar dos interesses de mídia do aluno e não do professor, do gosto, criatividade e capacidade de

⁶² A autora chega a usar a expressão “injetando nelas”, referindo-se a conceitos transmitidos pelos adultos às crianças no que tange à educação para o uso da mídia.

⁶³ FEILITZEN. CARLSSON, 2002, p. 27.

⁶⁴ “Pós-modernos” aqui inclui também uma compreensão do termo a partir de um ponto de vista filosófico também, já que a mídia reflete as características da Pós-modernidade e ela mesma contribui para essa delimitação da Pós-modernidade.

participação do aluno e da forma como o aluno compreende a mídia e o mundo.⁶⁵

Questões como *déficit* de atenção, puberdade precoce, a maneira de encarar o mundo (cosmovisão) das crianças, o relacionamento com o outro, dentre outras questões, precisam ser, todas elas, consideradas em relação ao aprendizado. Elas são influenciadoras do progresso e do regresso, como também da estagnação da aprendizagem. Essas questões lidam com fatores que por sua vez estão diretamente ligados à maneira como a criança aprende, como por exemplo, os fatores emocionais.

A violência na *internet* também não deve ser ignorada nesta discussão. Por violência, compreende-se não apenas atos de incitação a qualquer agressão física, mas violência que pode ser cultural, racial, religiosa, dentre outras formas. O fato de estarem “protegidas” por uma tela leva muitas pessoas a usarem a *internet* como meio de propagação de atos violentos e de intolerância. Essa violência se estende desde a incitação ao ódio e à discriminação até aos pequenos comentários em mídias sociais que podem causar enormes traumas emocionais para as pessoas que se tornam alvos desses ataques. E os casos aumentam dia após dia.

Esse fenômeno da discriminação na *internet* já tem até nome: *cyberbullyng*. Em 2014 o caso de uma menina de 14 anos, Hannah Smith, terminou de maneira trágica. Ela era portadora de uma inflamação da pele chamada de eczema e entrou numa plataforma de perguntas no afã de buscar apoio para o seu tratamento. Após vários insultos e alguns pedindo para que ela se matasse, a garota de fato cometeu suicídio. Tragédias assim são indicadoras de que o *bullyng* cibernético pode ter potencial de morte. Já é afirmado que sintomas como depressão, ansiedade, obesidade, entre outros, são resultados dessa prática. Para alguns pesquisadores do assunto, os traumas podem até ser permanentes, perdurando até a vida adulta.

Em geral, as pessoas que são vitimadas pelo *cyberbullyng* são diferentes em sua cor, raça, tipo físico, comportamento, aparência, dentre outras características. Uma medida muito importante que pode ser tomada a fim de evitar esse tipo de agressão psicológica é usar as mídias sociais e a

⁶⁵ FEILITZEN. CARLSSON, 2002, p. 29.

internet de forma mais discreta, pautando-se pelo anonimato. As mídias sociais como o *Facebook* propiciam muito essa exposição. O número excessivo de fotos, dados pessoais e comentários postados pelo próprio administrador facilitam essa prática criminosa. O próprio *Facebook* vai solicitando, com certa periodicidade, dados de foro íntimo do usuário como idade, endereço, empresa onde trabalha, profissão, filmes a que assistiu, lugares onde esteve, dentre outras informações de cunho estritamente pessoais. De fato, o usuário acaba disponibilizando na rede uma enormidade de informações a seu respeito.

Um assunto muito importante vem à tona nessa discussão: o papel de pais e educadores no sentido de orientar as crianças quanto ao correto uso das redes sociais e da *internet*. É inegável que a família e a escola exercem uma influência preponderante sobre crianças e adolescentes nesse sentido. O diálogo e a reflexão em torno do tema devem ser constantes, até pelo fato de que a pessoa que está sofrendo com o *cyberbullying* nem sempre irá apresentar sintomas claros da realidade que enfrenta.

Como mostrado em pesquisas aqui mencionadas, crianças, adolescentes e jovens passam muito tempo em frente à tela. Ter e desenvolver outras atividades que não dependam de eletrônicos é uma alternativa importante. Contato real com pessoas, atividades lúdicas, esportivas e intelectivas são práticas necessárias para se combater o assédio na rede mundial de computadores. O trabalho em torno da autoestima também é fundamental, tendo em vista que a diferença, nos seus mais variados aspectos (cultural, racial, dentre outras) faz parte da realidade humana e contribui para a formação do indivíduo.

Essa “diferença”, para não dizer peculiaridade de cada ser humano, não deve jamais ser encarada como valorativa da pessoa humana. Mesmo que não consiga acompanhar o “padrão” imposto pela mídia, cada pessoa tem sua beleza e qualidades inerentes. O esforço para enquadrar-se num determinado estereótipo pode levar um jovem a cometer abusos contra o próprio corpo e contra a própria subjetividade, levando, por exemplo, a anorexia, um distúrbio alimentar que atinge não apenas adolescentes e jovens, mas até

pessoas idosas e que convivem com o problema durante décadas.⁶⁶ O professor colaborador do Departamento de Psiquiatria de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), Taki Athanássios Cordás, explica que a anorexia nervosa:

[...] caracteriza-se por perda de peso intensa e intencional às expensas de dietas extremamente rígidas com uma busca desenfreada pela magreza, uma distorção grosseira da imagem corporal e alterações do ciclo menstrual.

O termo anorexia sabidamente não é o mais adequado do ponto de vista psicopatológico na medida que não ocorre uma perda real do apetite, ao menos nos estágios iniciais da doença. A negação do apetite e o controle obsessivo do corpo tornam o termo alemão *pubertaetsmagersucht*, isso é, "busca da magreza por adolescentes", bem mais adequado.⁶⁷

Esta busca pelo "corpo ideal" reflete justamente o que anteriormente foi aqui mencionado: a percepção sociológica de que na Pós-modernidade valoriza-se o estético mais que o ético. As pessoas prosseguem em busca de uma realização pessoal por vias do consumismo e do hedonismo, amplamente difundidos e alimentados pela mídia, que por sua vez é sustentada por eles numa espécie de ir e vir. As pessoas consomem porque são influenciadas pelo esforço midiático e a mídia fomenta o consumo porque é sustentada com a venda de propagandas.

Os males decorrentes

A mídia e a própria sociedade acabam exercendo forte pressão sobre o indivíduo na veiculação constante de uma imagem que não condiz com a sua realidade concreta. Nesse sentido, a mídia e a sociedade são, também, grandes responsáveis pela anorexia e outros males, uma vez que associam a felicidade e o bem-estar a elementos puramente estéticos, imagéticos, financeiros. Pessoas que estão no contexto dos esportes e do mundo artístico

⁶⁶ *R7 Notícias*. [Site]. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/saude/noticias/anorexia-e-bulimia-atingem-cada-vez-mais-idosas-20120201.html>> Acesso em: 07 jul. 2015.

⁶⁷ *SciELO*. [Site]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010160832004000400003&lang=pt#top10> Acesso em: 07 jul. 2015.

são também grandes vítimas em potencial da anorexia, justamente por trabalharem com a própria imagem e vigor físico.

O consumismo se apresenta também como fator extremamente prejudicial ao desenvolvimento educacional sadio de jovens e adolescentes na Pós-modernidade. De certa forma, ele assume contornos específicos desse tempo. Se pode falar num consumismo que é pós-moderno. Um consumismo que está para muito além do consumo, que extrapola o limite do consumo de bens e serviços e entra na esfera da subjetividade humana e das relações interpessoais. Consumimos até sem nos darmos conta disso. Num certo sentido, consumir faz parte da natureza biológica dos seres humanos, como bem lembra Bauman:

Se reduzido à forma arquetípica do ciclo metabólico de ingestão, digestão e excreção, o consumo é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos. Visto dessa maneira, o fenômeno do consumo tem raízes tão antigas quanto os seres vivos – e com toda certeza é parte permanente e integral de todas as formas de vida conhecidas a partir de narrativas históricas e relatos etnográficos.⁶⁸

Mas o consumismo, tal como se coloca hoje, deixa de ser mera necessidade biológica e se apresenta como uma espécie de ideologia fomentada pela mídia, na esteira dessa “comunicação pós-moderna”. Quase como uma cosmovisão. Vende-se na mídia não apenas produtos materiais, mas ideias, valores e maneiras de se perceber o mundo. Não apenas produtos materiais são vendidos, mas modelos que são apresentados como ideais para a sociedade.

O consumismo atual é marcado pela provisoriedade, transitoriedade, fugacidade. Bauman comenta que em tempos passados a tendência era outra, marcando notável diferença com esta era:

Na era sólido-moderna da sociedade de produtores, a satisfação parecia de fato residir, acima de tudo, na promessa de segurança a longo prazo, não no desfrute imediato de prazeres. Essa outra satisfação, se alguém se entregasse a

⁶⁸ BAUMAN, Zigmund. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 37.

ela, deixaria o sabor amargo da imprevidência, se não do pecado. A utilização, no todo ou em parte, do potencial dos bens de consumo para oferecer conforto e segurança precisava ser adiada, quase indefinidamente, no caso de terem deixado de realizar a principal função na mente de seu dono quando foram, de maneira laboriosa, montados, acumulados e estocados – ou seja, a função de continuar em serviço enquanto pudesse surgir a necessidade de usá-los (praticamente “até que a morte nos separe”). Apenas bens de fato duráveis, resistentes e imunes ao tempo poderiam oferecer a segurança desejada. Só esses bens tinham a propensão, ou ao menos a chance, de crescer em volume, e não diminuir – e só eles prometiam basear as expectativas de um futuro seguro em alicerces mais duráveis e confiáveis, apresentando seus donos como dignos de confiança e crédito.⁶⁹

Pode-se perceber no consumismo a presença da ostentação, da exibição pública, e a sua realização funciona, por vezes, como “porta de entrada” para determinados grupos ou segmentos sociais. Em outras palavras, a pessoa compra e consome não necessariamente para viver, ou porque realmente necessita, mas apenas para “ser” e “estar”.

O consumismo pós-moderno pode devidamente ser considerado como hedonista. Um exemplo de como a propaganda na mídia pode ser excludente em alguns aspectos é o comercial do sabonete Asepxia, um sabonete que é indicado para o tratamento de cravos e espinhas (como a própria propaganda afirma), mas que trata esse “problema” de pele como algo pavoroso e que, de certa forma, exclui a pessoa até do convívio social. Numa das propagandas⁷⁰, uma jovem aparece, já no início, sentada numa cadeira sendo examinada por uma médica que, com semblante sério e de reprovação afirma: “Que estranho. Quantas espinhas”.⁷¹ A jovem, por sua vez, aparece no vídeo com semblante de extrema preocupação, que ao final do vídeo, após a indicação do sabonete Asepxia pela médica, muda totalmente. Ela agora aparece feliz e o vídeo termina com a seguinte frase: “Se veja melhor. Se sinta melhor. Agora dormir maquiada faz bem para sua pele”. Se nota que é divulgado um ideal de beleza, estética por sinal, que vem associada com o bem-estar da pessoa e com sua inclusão social (“se sinta melhor”). Importante

⁶⁹ BAUMAN, 2008, p. 43.

⁷⁰ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KKqXii-orRs>> Acesso em: 10 jul. 2015.

⁷¹ Estranho mesmo seria uma médica, na vida real, fazer esse tipo de afirmação, como se espinhas numa jovem fosse algo fora da normalidade.

salientar que essa propaganda tem apenas 30 segundos e, embora pequena quanto à sua duração, acaba por comunicar uma grande mensagem. Todavia, cumpre perguntar: essa mensagem é verídica?

A grande problemática em torno dessa prática é que ela está sendo transferida também para as relações humanas. Nisso, a educação sofre um impacto quando se reconhece que ela forma cidadãos preparados para viver em sociedade e compartilhar um ideal comunitário. A sociedade é mantida por valores que sejam duráveis, como o respeito ao próximo, às leis, ao patrimônio alheio, à convivência, conceitos esses estreitamente ligados à cidadania. O conceito de “faço o que é bom para mim” torna-se assim um sério problema para o progresso das civilizações humanas quando se depende do outro para o progresso social, quando se depende do outro, inclusive, na aprendizagem. Vale considerar a descrição ou definição a seguir que Bauman faz do consumismo:

Tudo isso fazia sentido na sociedade sólido-moderna de *produtores* – uma sociedade, permitam-me repetir, que apostava na prudência e na circunspeção a longo prazo, na durabilidade e na segurança, e sobretudo na segurança durável de longo prazo. Mas o desejo humano de segurança e os sonhos de um “Estado estável” definido não se ajustam a uma sociedade de *consumidores*. No caminho que conduz a esta, o desejo humano de estabilidade deve se transformar, e de fato se transforma de principal ativo do sistema em seu maior risco, quem sabe até potencialmente fatal, uma causa de ruptura ou mau funcionamento. Dificilmente poderia ser de outro jeito, já que o consumismo, em aguda oposição às formas de vida precedentes, associa a felicidade não tanto à *satisfação* de necessidades (como suas “versões oficiais” tendem a deixar implícito), mas a um *volume e uma intensidade de desejos sempre crescentes*, o que por sua vez implica o uso imediato e a rápida substituição dos objetos destinados a satisfazê-la.⁷²

Diante desse quadro, surge a pergunta: outro mundo é possível para nossos filhos?⁷³ Edgar Morin fala de uma primazia do consumo padronizado, caracterizada pela busca da intensidade vivida (“consumismo”) e pela busca

⁷² BAUMAN, 2008, p. 44.

⁷³ BAUMAN, Zigmund. *Vida e crédito*: conversas com Citlali Roviroso-Madrado. Trad.: Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 204.

da frugalidade e da temperança.⁷⁴ Em contrapartida aos assimilés negativos da cultura Ocidental, como o próprio consumismo, Morin comenta que as sociedades devem “salvaguardar, regenerar e propagar o melhor de sua cultura, que produziu a democracia, os direitos humanos, a proteção da esfera privada do cidadão”⁷⁵

É curioso constatar que apenas recentemente a humanidade se apercebeu do fato de que se mantivermos o ritmo acelerado de consumismo, com as leis de mercado existentes, o planeta certamente não sobreviverá. A lógica do mercado está destruindo o planeta e o paradigma antropocêntrico, presente em nosso mundo, contribui para esse processo. A educação nessa hora funciona como um “antídoto” não apenas para esse consumismo ideológico, mas também material. Se faz necessária uma visão ética, responsável e solidária à uma causa que é comum a todos nós.

Fala-se de uma globalização em curso, há anos, mas deve-se questionar a respeito do alcance social dessa globalização e se os seus efeitos estão realmente se estendendo para as camadas mais “baixas” da sociedade. Para o geógrafo brasileiro Milton Santos (2001):

Este mundo globalizado, visto como fábula, erige como verdade um certo número de fantasias, cuja repetição, entretanto, acaba por se tornar uma base aparentemente sólida de sua interpretação [...] A máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema. Damos aqui alguns exemplos. Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido,

⁷⁴ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva. Jeanne Sawaya. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007, p. 70.

⁷⁵ MORIN, 2007, p. 101.

tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado.⁷⁶

Como se pode depreender do pensamento de Santos, a globalização, ainda que se apresentando como um processo que unifica as sociedades, acaba sendo excludente em grande medida. Encurta distâncias, mas aprofunda diferenças locais. Apregoa melhoramento da qualidade de vida, mas propaga o consumismo voraz de base pós-moderna que valoriza o “eu” em detrimento do outro. Diante desse cenário, as esperanças se voltam para uma atividade educadora que possibilite a reconfiguração de uma comunicação que vem se mostrando essencialmente pós-moderna, na pior acepção da expressão “pós-moderna”.

Necessário é considerar ainda a relação da mídia e dos meios eletrônicos com os *déficits* de aprendizagem. Como dito anteriormente, neste trabalho é importante levar em conta como a criança enxerga a TV e como ela é retratada nela, mas também qual o discurso que tem sido produzido pela TV e pela mídia. Essa conexão é fundamental, uma vez que a mídia é reconhecida como formadora de opinião e, mais ainda, ela se posiciona como fomentadora de uma identidade cultural. Sua importância, portanto, é inegável. De fato, o discurso midiático, ainda que não homogêneo, contribui diretamente para a formação de uma identidade social, define relações entre indivíduos e constrói sistemas de conhecimento e crenças, e fomenta-os. Neste sentido, a educação deve incentivar a análise crítica desse discurso e como ele influencia as pessoas. Taciana M. Castellar (2014) comenta sobre a importância da análise crítica do discurso:

A análise crítica do discurso busca compreender as formas e o exercício do poder nas relações sociais manifestas nas interfaces de gênero, raça, etnias e classes sociais e, por isso, é de grande valia não somente para os pesquisadores de estudos da linguagem, mas, sobretudo, para os estudiosos da mídia, educação, ciências humanas e demais áreas do conhecimento científico. Todos os eventos discursivos, como os jornais, as revistas, os editoriais e os

⁷⁶ SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento crítico à consciência universal*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001, p. 19.

programas de televisão, são considerados um texto, uma prática discursiva e uma prática sociocultural.⁷⁷

A mídia, de modo amplo, afeta questões culturais e sociais. Um fenômeno interessante que se observa atualmente é que os jovens voltam a escrever, por meio dos espaços cibernéticos. Os *blogs*, por exemplo, são usados como uma espécie de diário virtual, de “um para muitos”. Outras plataformas virtuais como o *Facebook* funcionam como maneiras de comunicar, até em tempo real, opiniões sobre fatos históricos, contemporâneos, ideias sobre a vida, sobre a sociedade, opiniões no campo da Política, entre outras atividades diversas possíveis. Mas, um cuidado é preciso:

[...] o letramento afeta questões sociais e culturais, a exemplo das memórias coletivas, a autoimagem do sujeito, a interação com o conhecimento cultural e a participação social, política e econômica, como também a estratificação social. A partir dessas análises, pode-se inferir que a escrita digital pode ser um elemento potencializador para a construção de textos, que evidenciam o descortinar da escrita sobre si mesmo, da interação do sujeito com o mundo, da possibilidade libertária das vozes silenciadas, mas também, dependendo de seu contexto de uso, um fator de opressão das massas que, muitas vezes, não sabem lidar com os espaços digitais.⁷⁸

De fato, a *internet* “deu voz” a muitas pessoas que antes, de outra maneira, não teriam. Ela vem retirando, aos poucos, o monopólio da veiculação da informação das mãos das grandes emissoras e grupos comunicacionais que, durante décadas, praticamente monopolizaram a comunicação no Brasil. E aí reside um grande potencial para as diversas instituições sociais que podem interagir com pessoas a nível planetário em

⁷⁷ CASTELLAR, Taciana M. *O discurso da mídia sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. 2014. 95 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. pp. 50,51. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Taciana.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015.

⁷⁸ CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. Letramentos plurais e tecnologias da informação e comunicação: impactos da função social da leitura e da escrita nos meios digitais, além dos muros da escola. *3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação: redes sociais e aprendizagem*. Anais eletrônicos. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simpósio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ursula-Nascimento-Sousa.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015, p. 05.

muitos casos de forma inteiramente gratuita e muito dinâmica. Para o ensino, isso representa também um grande espaço a ser explorado. Considere-se alguns exemplos que já ilustram esse uso como a *Univesp*, que disponibiliza em seu canal no *YouTube* uma série de videoaulas de nível acadêmico, totalmente gratuitas, à disposição do público.⁷⁹

Novos olhares, novas possibilidades

É claro que não se pretende (e nem se deve) considerar apenas fatores negativos na relação entre educação e comunicação. O uso das TIC's no ambiente educacional é visto de maneira positiva e não há como negar que, na Pós-modernidade, elas se fazem até necessárias nessa mediação entre o aprendiz e o mundo que o cerca:

A cibercultura, cultura cibernética ou cultura digital caracteriza um conceito emergente da Pós-modernidade, que nasce da perspectiva do impacto das tecnologias da informação e comunicação e da conexão em rede da sociedade. Essa cultura utiliza-se da metalinguagem digital e da capacidade de remontar arquivos para exprimir a produção simbólica de um determinado grupo social, mas que atinge a todos que estão conectados à rede.⁸⁰

A *internet* se coloca como um fenômeno sem precedentes na História humana, no sentido de que possibilita que milhares de pessoas, simultaneamente, no mundo todo e para o mundo, saiam da “marginalidade textual”. Produtos, ideias, acontecimentos e fatos são (re)significados pelas pessoas que, por meio da rede mundial de computadores, têm a possibilidade de expor ou representar a si próprias, suas identidades, rompendo assim com uma espécie de monopólio cultural que de forma maciça acaba sendo

⁷⁹ *Univesp*. [Site]. Disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UCBL2tfrwhEhX52Dze_aO3zA> Acesso em 02 fev. 2019.

⁸⁰ CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. Letramentos plurais e tecnologias da informação e comunicação: impactos da função social da leitura e da escrita nos meios digitais, além dos muros da escola. 3º *Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação: redes sociais e aprendizagem*. Anais eletrônicos. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ursula-Nascimento-Sousa.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2015, p. 03.

imposto pela grande mídia. Se vê, assim, uma produção textual que é própria, independente e criativa.

A ideia de se utilizar os recursos eletrônicos e mais especificamente a *internet*, é vista como uma necessidade em virtude dessa enorme presença dos meios de comunicação eletrônicos na vida das pessoas. A utilização da *internet* se coloca também como uma grande possibilidade. Representa o ato de unir o útil ao agradável. Como um exemplo de caso, pode ser citado o programa (e, também, curso) *Escola com Celular*. Trata-se de um programa que incentiva e fornece treinamento a professores e educadores do Brasil inteiro no sentido de integrar dispositivos móveis à educação. A página inicial do projeto informa:

O projeto Escola com Celular propõe o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como estratégia para trabalhar conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e/ou Médio. Celulares e *tablets* tornam-se suportes eficientes e práticos para estimular a discussão entre os estudantes, os professores e a comunidade sobre temas relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade.⁸¹

Os objetivos do programa consistem em aproximar da realidade dos alunos os conteúdos curriculares, estimular sua participação nas atividades escolares e fomentar neles uma reflexão sobre a realidade local na qual estão inseridos. O projeto contempla não apenas os discentes, mas os próprios professores, que também são alvo dos objetivos do programa: criar um espaço para que os professores utilizem a tecnologia a serviço da educação.

Durante o curso, os professores participantes são estimulados a produzirem atividades para os alunos que os levem a utilizar e, até certo ponto, dependerem de dispositivos móveis, para a realização de atividades que envolvam interação entre colegas, a classe inteira e até pesquisa de campo que requeira fotos, vídeos e comentários postados em grupos criados em mídias sociais (como o *Facebook* e *Wahtsapp*) exclusivamente para essa finalidade. Os envolvidos no projeto são agentes diretos da educação, como as próprias secretarias de educação, a escola, o professor e o aluno, como também a família e a comunidade onde a escola está inserida.

⁸¹ *Escola com Celular*. Disponível em: <<http://www.escolacomcelular.org.br/>> Acesso em: 10 jul. 2015.

A comunicação exerce um papel fundamental na educação humana. A mídia usada com responsabilidade oferece importante contribuição, o que pode ser percebido no exemplo acima citado, do programa *Escola com Celular*. O telejornalismo é outro exemplo de possibilidade de mediação entre a sociedade e o poder público ou, ainda, uma mediação entre a sociedade e os fatos no mundo. Nessa relação sociedade e telejornalismo vem à tona a questão do senso crítico das pessoas. Para Arlindo Machado (2000):

[...] um mesmo telejornal pode ser “lido” diferentemente por diversas comunidades de telespectadores, em função de seus valores, ideologias e estratégias perceptivas ou cognitivas. Por mais fechado que seja um telejornal, há sempre ambiguidade suficiente em sua forma significante, a ponto de interditar qualquer “leitura” simples e unívoca, e há também autonomia suficiente, por parte do telespectador, de modo a permitir que ele faça uma triagem do que lhe é despejado no fluxo televisual.⁸²

Paulo Freire (1983) comenta que o mundo de comunicabilidade é que torna possível o mundo social e humano. O ato cognoscitivo depende assim da relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível. Para Freire, a relação dialógica é fundamental para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a mídia pode prestar relevante contribuição uma vez que não apenas veicula, mas comunica uma mensagem e uma interpretação a respeito de fatos e eventos. A mídia, e agora citando mais especificamente o telejornalismo, tem a enorme capacidade de nos conectar. Freire afirma:

Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação.⁸³

Diversos conceitos podem e devem ser explorados nessa relação mídia – aprendizagem. A democracia, por exemplo, deve ser vista como respeito à diversidade e ruptura (ou não identificação) com uma espécie de ditadura de

⁸² MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000, p. 100.

⁸³ FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 44.

uma minoria sobre uma maioria, dando direito a essa minoria de expressar-se, de comunicar suas necessidades e fazê-las sentir, além de cultivar a ideia de proteger o próprio espaço onde as ideias e valores diversos são compartilhados, como a própria mídia. O fator conflito não deve ser visto com rejeição, já que, como bem pontua Morin, a “[...] democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade”.⁸⁴ Nesse sentido, os meios de comunicação, inclusive os eletrônicos, podem ser parceiros no processo de construção da democracia.

Desse modo, exigindo ao mesmo tempo consenso, diversidade e conflituosidade, a democracia é um sistema complexo de organização e de civilização políticas que nutre e se nutre da autonomia de espírito dos indivíduos, da sua liberdade de opinião e de expressão, do seu civismo, que nutre e se nutre do ideal *Liberdade/Igualdade/Fraternidade*, o qual comporta uma conflituosidade criadora entre estes três termos inseparáveis.⁸⁵

Até a velocidade com que as informações chegam para nós podem ser encaradas como potencialidades a serviço da educação, cultura e cidadania. Modismos, tendências e ideias são rapidamente espalhados e assimilados pelas pessoas, independentemente do lugar do mundo em que estejam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de comunicação digital, é preciso humanizar a comunicação. A companhia humana é uma necessidade nas relações sociais e isto não muda no que tange à educação. Certamente, estamos num caminho sem volta no que diz respeito ao uso da tecnologia. Esse uso é cada vez mais crescente e vem abarcando pessoas no mundo inteiro. Na educação, as tecnologias digitais e o acesso à *internet* vêm possibilitando a muitas pessoas um acesso ao aprendizado certamente sem precedentes.

Mesmo com tantas possibilidades, também nos deparamos com os desafios que se colocam firmemente diante de nós. Cumpre aqui lançar uma pergunta importante: como humanizar uma comunicação que opera por

⁸⁴ MORIN, 2007, p. 108.

⁸⁵ MORIN, 2007, p. 108.

plataformas digitais? Em primeiro lugar, é preciso lembrar que do outro lado do *chat* está uma pessoa que busca atenção. A continuidade do fórum de discussão no Moodle se dará por alguém que busca aprender e assimilar o conteúdo. E essa pessoa, que cursa uma licenciatura ou bacharelado a distância, será um profissional projetado no mercado de trabalho a partir da formação obtida por meio de estudos ministrados na modalidade EaD.

Uma pesquisa revelou que mesmo o *marketing* digital precisa considerar o atendimento pessoal que é dado às pessoas, o que se pode considerar como indicador da necessidade e da importância da humanização dos processos. Esse atendimento é responsável em grande medida para que o aluno se sinta satisfeito e prossiga com seus estudos naquela dada instituição. Mau atendimento é caminho para que a instituição perca seus alunos.⁸⁶ Esta constatação pode ser vista como um claro indicativo da necessidade de relacionamento humano para a manutenção de um processo de interação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maurício. *Competência inconsciente: a aprendizagem do século 21*. Disponível em <http://golfinho.com.br/artigo/competencia-inconsciente-a-aprendizagem-do-sec-xxi.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ARVALHO, Gustavo Lourenço de. Jürgen Habermas e a Modernidade: desdobramentos preliminares para uma filosofia da história. *Revista de Teoria da História*. Ano 1, nº 1, ago. 2009.

ASEPSIA. [vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KKqXii-orRs> Acesso em: 10 jul. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. [Site]. Disponível em: www.abed.org.br. Acesso em: 10 ago. 2015.

BARCELLOS, Fernanda. *Piaget: Psicologia infantil ao alcance de todos*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1983.

⁸⁶ HALFELD, Raiza. *Marketing digital, bom atendimento e vendas: a integração como chave do sucesso!* Disponível em: <http://www.ideiademarketing.com.br/2016/07/29/marketing-digital-bom-atendimento-e-vendas-integracao-como-chave-do-sucesso/> Acesso em: 02 fev. 2019.

- BAUMAN, Zigmund. *Vida a crédito: conversas com Cítlali Rovirosa-Madrazo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zigmund. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Trad.: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BBC BRASIL. *Especialista critica 'passividade' de pais diante de vício de crianças em TV*. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/05/120522_crianca_dependercia_tv_mv.shtml. Acesso em: 05 jul. 2015.
- BESSA, Valéria da Hora. *Teorias da aprendizagem*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.
- BIBLIAONLINE. *Colossenses 4.16*. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/cl/4/16+>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- CAIXA MÁGICA. [vídeo]. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=cs7VL5W28tU>> Acesso em: 29 jun. 2015.
- CARLSSON. Ulla. FEILITZEN. Cecília von (orgs.). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. Edições UNESCO Brasil, 1999.
- CARLSSON. Ulla. FEILITZEN. Cecília von (orgs.). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Edições UNESCO Brasil, 2002.
- CARVALHO, Gustavo Lourenço de. Jürgen Habermas e a Modernidade: desdobramentos preliminares para uma filosofia da história. *Revista de Teoria da História*, a. 1, n. 1, Ago. 2009.
- CASTELLAR, Taciana M. *O discurso da mídia sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. 2014. 95 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. pp. 50,51. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20%20-%20Taciana.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015.

CHARLES, C. M. *Piaget ao alcance dos professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

CORDÁS, Táki Athanássios. *Transtornos alimentares: classificação e diagnóstico*. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832004000400003&lang=pt#top10. Acesso em: 07 jul. 2015.

CORTELLA, Mario Sérgio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

COZZER, Roney Ricardo. *A preparação e a ministração da aula*. [Vídeo]. Disponível em: <https://youtu.be/Oj4Vc1CWVC8>. Acesso em 17 mar. 2021.

COZZER, Roney Ricardo. *Educação Cristã: funciona mesmo?* [Vídeo]. Disponível em: <https://youtu.be/2zxsHrIctt8>. Acesso em 20 mar. 2021.

COZZER, Roney Ricardo. *Educação Cristã: o desafio de ensinar os valores cristãos na Pós-modernidade*. Araruama, RJ, 2019. Disponível em: <https://issuu.com/roneyricardo/docs/educa__o_crist__diagrama__o_roney_cozzer_com_ca>. Acesso em 20 Mar. 2021.

CRUZ, Antonio. *Postmodernidad: el evangelio ante el desafio del bienestar*. Espanha: Siglo 21, 1996.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. Letramentos plurais e tecnologias da informação e comunicação: impactos da função social da leitura e da escrita nos meios digitais, além dos muros da escola. *3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação: redes sociais e aprendizagem*. Anais eletrônicos. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ursula-Nascimento-Sousa.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CURY, Augusto J. *Inteligência multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores*. 8ª ed. rev. São Paulo: Cultrix, 2006.

CURY, Augusto. *Nunca desista de seus sonhos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

DÍAZ, Félix. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBA, 2011.

ESCOLA COM CELULAR. Disponível em: <http://www.escolacomcelular.org.br/>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FRANCO, Carlos Fernando Martins. *A chegada da TV e suas influências na comunidade isolada: estudo de caso da comunidade Barra de Aroeira no Tocantins*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/3o-encontro-2005-1>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira; com comentários e notas de James Strachey; em colaboração com Anna Freud; assistido por Alix Strachey e Alan Tyson. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

HABERMAS, Jürgen. *A ideia da universidade: processos de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/376/381>. Acesso em: 05 jun. 2015.

HALFELD, Raiza. *Marketing digital, bom atendimento e vendas: a integração como chave do sucesso!* Disponível em: <http://www.ideiademarketing.com.br/2016/07/29/marketing-digital-bom-atendimento-e-vendas-integracao-como-chave-do-sucesso/>. Acesso em: 02 fev. 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNG, Carl Gustav. *O desenvolvimento da personalidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

LITTO, Frederich Michael. FORMIGA, Manuel M. Maciel (orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva. Jeanne Sawaya. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

PAROSCHI, Wilson. *Crítica textual do Novo Testamento*. 2ª ed. São Paulo: Vida Nova, 1999.

PFEIFFER, Charles F. HOWARD, Vos F. REA, John. (ed.s.). *Dicionário Bíblico Wycliffe*. 2ª ed. Trad.: Degmar Ribas Júnior. Rio de Janeiro: CPAD, 2007.

QUINTANEIRO, Tania. OLIVEIRA, Maria Ligia de. OLIVEIRA, Barbosa Márcia Gardênia Monteiro. *Um toque de clássicos*: Marx, Durkheim e Weber. 2ª ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

R7 NOTÍCIAS. [Site]. *Anorexia e bulimia atingem cada vez mais idosas*. Disponível em: <http://noticias.r7.com/saude/noticias/anorexia-e-bulimia-atingem-cada-vez-mais-idosas-20120201.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

REVISTA VEJA. Ginástica para o cérebro: ao contrário do que se imagina, TV e videogame podem ajudar seu filho a ficar mais inteligente. *Revista Veja*, a. 39, n. 1, 2006.

REVISTA VEJA. *O ambiente digital está alterando nosso cérebro de forma inédita”, diz neurologista britânica*. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/o-ambiente-digital-esta-alterando-nosso-cerebro-de-forma-inedita-diz-neurologista-britanica/>. Acesso em: 01 fev. 2019.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*: do pensamento crítico à consciência universal. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SETZER, Valdemar W. *Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos*. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativos-meios.html#2>. Acesso em: 15 jun. 2015.

TRASFERETTI, José. GONÇALVES, Paulo Sérgio Lopes (org.s.). *Teologia na pós-modernidade*: abordagens epistemológica, sistemática e teórico-prática. São Paulo: Paulinas, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *A chegada da TV e suas influências na comunidade isolada: estudo de caso da comunidade Barra de Aroeira no Tocantins*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/3o-encontro-2005-1/A%20chegada%20da%20TV%20e%20suas%20influencias%20na%20comunidade%20isolada.doc>

UNIVESP. Disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UCBL2tfrwhEhX52Dze_aO3zA>

Acesso em 02 fev. 2019.

CAPÍTULO IV

O ENSINO DE JESUS DE NAZARÉ E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS

THE TEACHING OF JESUS OF NAZARÉ AND THE TRAINING OF EDUCATORS

Peri Mesquida¹

Samuel Cândido Henrique²

Júlio César Pinheiro do Nascimento³

RESUMO

A busca do Jesus histórico, e suas representações, tem início, provavelmente, com os evangelistas, como Mateus e Lucas que apresentam um Jesus benevolente, manso, divino, enquanto Marcos mostra um Jesus mais humano com seus momentos de cólera e suas

¹ Doutorado em Ciências da Educação - University of Génève (1986). Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Mogi das Cruzes (1972) e Teologia. Atualmente é professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, pensamento educacional brasileiro, hegemonia, filosofia e história da educação.

² Doutorando em Educação/Políticas públicas com ênfase em Representações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Mestre em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR), pós-graduado em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira-Ingês, Pós-graduado em Direito Público, Pós-graduado no Novo Testamento. Graduado em Teologia, Filosofia, Letras-Português e Direito. É Advogado. Contato: samuelhenriquec@gmail.com.

³ Mestrando em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR). MBA em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade FUMEC; Pós-graduado em Teologia, Leitura e Interpretação Bíblica pela FABAPAR; Pós-graduado em Docência do Ensino Religioso pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Conflitos pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Liderança Corporativa pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Projetos Sociais pela FABAPAR; Pós-graduado em Capelania e Aconselhamento pela FABAPAR; Pós-graduado em Docência do Ensino Superior com Ênfase em EAD pela Faculdade IPEMIG; Pós Graduado em Direitos Humanos e Ressocialização pela Faculdade Dom Alberto; Pós Graduado em Prevenção à Violência Doméstica pela FAVENI; Pós Graduado em Direito Militar pela Faculdade Dom Alberto; Graduado em Tecnologia e Gestão da Segurança Privada pela Universidade FUMEC; Graduado em Tecnologia em Segurança Pública pela PMMG; Graduado em Educação Física. É Terceiro Sargento da Polícia Militar de Minas Gerais. Contato: professorjullao@outlook.com | Currículo Lattes disponível para acesso em: <http://lattes.cnpq.br/3273557003731752>

emoções, e João coloca em evidência um Jesus sacerdotal. Talvez, a rigor, Ele, Jesus, totalizou todas essas representações na sua Pessoa. Nosso objetivo é, na realidade, buscar no ministério docente de Jesus de Nazaré, isto é, no seu ensino, na ação pedagógica, elementos que nos ajudem a realizar a formação de professores e professoras, hoje. Afinal, qual a relação dos ensinamentos de Jesus com a educação que queremos para os educadores e as educadoras nos dias atuais? Portanto, nossa caminhada terá um ponto de partida, duas paradas e a linha de chegada. O ponto de partida constará do resultado de uma pesquisa sobre a educação de Jesus de Nazaré, na sua infância, adolescência e juventude; a primeira parada procurará mostrar o que permanece do aprendizado de Jesus no seu ensino querigmático; na segunda parada procuraremos destacar as nuances pedagógicas do ensino do Mestre de Nazaré.

Palavras-chave : Ensino. Jesus. Educador. Formação de Educadores.

ABSTRACT

The search for the historical Jesus and its representations probably begins with the evangelists, such as Matthew and Luke, who present a benevolent, meek, divine Jesus, while Mark shows a more human Jesus with his moments of anger and his emotions, and John puts in evidence a priestly Jesus. Perhaps, strictly speaking, He, Jesus, totaled all these representations in his Person. Our objective is, in reality, to seek in the teaching ministry of Jesus of Nazareth, that is, in his teaching, in the pedagogical action, elements that help us to carry out the training of male and female teachers, today. After all, what is the relationship between Jesus' teachings and the education we want for male and female educators today? Therefore, our hike will have a starting point, two stops and the finish line. The starting point will be the result of a research on the education of Jesus of Nazareth, in his childhood, adolescence and youth; the first stop will try to show what remains of Jesus' learning in his kerigmatic teaching; in the second stop we will try to highlight the pedagogical nuances of the teaching of Mestre de Nazaré.

Keywords: Teaching. Jesus. Educator. Educator Training.

INTRODUÇÃO

Os pesquisadores modernos como Ernest Renan, Charles Guignebert, David Friedrich Strauss e Albert Schweitzer, colocam acento sobre a humanidade de Jesus. Atualmente, as buscas pelo Jesus histórico continuam, e podemos encontrar o Jesus de David Flusser como um rabino exemplar (*Jesus*); o Jesus de Pier Paolo Pasolini, como o líder popular incompreendido (*O Evangelho segundo São Mateus*); o Jesus de Eugen Drewermann, um terapeuta das doenças físicas, mentais, espirituais e, antes de mais nada, um profeta (*Dios inmediato*); enquanto o Jesus de John Dominic Crossan é um subversivo (*Uma biografia revolucionária*) (MARGUERAT, 1998).

Não iremos aprofundar a discussão sobre o Jesus histórico por dois motivos. O primeiro pelo fato de que, como diz Rudolf Schnackenburg (2001, p. 305), mesmo com os métodos histórico-científicos, “é com dificuldade e de um modo deficiente que é possível ter uma visão autêntica da figura de Jesus de Nazaré... Somos arrastados de um lado para o outro numa discussão sem descanso sobre a história das tradições e das narrações”; o segundo motivo, decorrente do primeiro, é que uma pesquisa dessa natureza e com a complexidade que a envolve, não cabe nos limites deste capítulo. Contudo, vale a pena somente reproduzir um trecho da obra de Eugen Drewermann, acima citada, pois como veremos a seguir, tem muito a ver com o que nos propomos discutir neste texto:

Sería una ousadía querer encontrar los rasgos de la personalidad y mismo de la obra de Jesús en el plano meramente histórico. Lo que, sin embargo, podemos afirmar con cierta seguridad es que él se presentó a sí mismo como profeta. Este hecho nos permite descubrir ciertas características psíquicas. Un profeta tiene que tener una impaciencia ardiente, debe estar dotado de una fuerza excepcional para eliminar los prejuicios. Debe ser portador de una densidad extraordinaria, tanto en lo respecta su persona como a los demás. Añada a esto una gran capacidad de percepción y una enorme sensibilidad para captar el sufrimiento humano, tal como la Biblia destaca constantemente. Y, sobre todo, una conciencia especial que le permita salir del círculo cerrado de la violencia/contra-violencia. (DREWERMANN, 1997, p. 38)

Na linha de chegada estará a tentativa de responder à pergunta: professor, em seus passos, o que faria Jesus?

DE ONDE VENS? O CUMPRIMENTO DA MISSÃO EXIGE PREPARO: A EDUCAÇÃO DO NAZARENO EDUCADOR

Os evangelhos pouco dizem da infância de Jesus de Nazaré e, muito menos, da sua educação. Há um “vazio” tanto nos sinóticos quanto no evangelho de João, nas cartas paulinas e, mesmo, nos escritos não canônicos, sobre como foi a “escolarização” de Jesus, filho de Maria e José.

Para discutirmos a educação do educador, Jesus, vamos procurar responder primeiro qual é a sua origem. Afinal, era essa uma questão que se colocava seguidamente no decorrer da sua itinerância, até seu julgamento. Essa foi a curiosidade de Pilatos: “De onde vens?” (João 19.9). A pergunta tem um sentido que vai além da sua origem territorial, mas ficaremos por enquanto com essa visão do questionamento de Pilatos. Afinal, outros já tinham feito a mesma interrogação, socraticamente com outra interrogação: “Não é este o carpinteiro, o filho de Maria, irmão de Tiago, José, Judas e Simão? E as suas irmãs não estão aqui entre nós?” (Mc. 6.3). Sim, ele era o filho de Maria, tinha irmãs e irmãos conhecidos, e era “Jesus, filho de José, de *Nazaré*” (João 1.45). Mas, questiona Natanael: “de *Nazaré* pode vir algo de bom?” (João 1.46), pois Nazaré era um vilarejo da Galileia, região economicamente atrasada e habitada por uma mistura de etnias que, de certa maneira e contraditoriamente, lhe concedia certa riqueza cultural.

Se fossemos aprofundar, discutir a educação de Jesus de acordo com a cristologia, o que não é objetivo deste texto, poderíamos iniciar a reflexão seguindo o pensamento de Joseph Ratzinger (2007). Na visão dele, este ensinamento, esta doutrina, não tem a sua origem em nenhuma escola, seja dos saduceus, dos essênios, dos fariseus. Ela é totalmente diferente do que se pode aprender nas escolas estabelecidas: “ela vem do contato imediato com o Pai, do diálogo “face a face”, da visão daquele que repousa no seio do Pai. Ela é a palavra do Filho” (2007, p. 25), daquele que seria o profeta, o segundo Moisés. Não partiremos dessa premissa, mas da análise de textos bíblicos do

Novo Testamento e de obras de autores que pesquisaram o tempo de Jesus de Nazaré e as possibilidades da origem do seu aprendizado humano.

Jesus aprendeu a ler e escrever em Nazaré, de acordo com o testemunho de João 8.6: “escrevia no chão com o dedo”. Seu aprendizado pode ter duas fontes: *a natureza e possivelmente um mestre-escola, hazzan*, que o fazia ler os *midrashim* (textos em hebraico, ou aramaico), como era costume nos vilarejos, como Nazaré, onde provavelmente não havia quaisquer *soferim*, escolas frequentadas pelos futuros escribas. Segundo Mateus 27.46, Jesus se expressava pelo dialeto da região, uma mistura de sírio e hebraico, o aramaico (“*Eli, Eli, lamá sabachtáni?*” = “Meu Deus, meu Deus, porque me abandonaste?”).

Seu conhecimento das coisas da natureza pode ser traduzido pela forma como ele usava exemplos provindos do meio, como nas parábolas do semeador (Lucas 8.11-15), do bom samaritano (Lucas, 10.29-37), da figueira estéril (Lucas, 13.6-9), dos vinhateiros homicidas (Lucas, 20.9-19), do grão de mostarda e do fermento, do joio, do tesouro e da pérola, da rede (Mateus, 13.24-50), entre outras, além dos mais variados exemplos, como referências às flores, ao campo, aos peixes, aos frutos, às árvores e da maneira, como mostrava aos discípulos e ao povo a sua estreita relação com o meio natural, faz possível adiantarmos que ele praticou, depois, no cumprimento da missão, uma verdadeira *pedagogia da natureza*.

Além da pedagogia da natureza, Jesus teve uma educação “escolar”, provavelmente, uma educação informal, aprendida pela ação de *hazzanim*, em casa, ao ar livre, como a “academia” dos peripatéticos, de Aristóteles. Durante todo o seu ministério, se Jesus de Nazaré não mostrou conhecimento de outras línguas, como o grego, segundo Flavio Josefo (2015, p. 25), ficou evidente o seu conhecimento da Torá, dos Salmos, dos Provérbios e dos profetas, como lê-se em Lc. 24.44. Enfim, seu conhecimento do Antigo Testamento, como mostram os Evangelhos de Mateus e Lucas. Afinal, o seu nascimento em Belém da Judéia contou com a presença dos “magos do oriente” (Mateus, 2. 1-12), considerados *sábios*, conhecedores da astrologia e da *filosofia*, como deixa a entender, nas entrelinhas, o evangelista.

Jesus foi contemporâneo de Filon de Alexandria que mostrou, na obra *Da criação do mundo e outros escritos* (2015), as virtudes das comunidades

dos essênios que viviam tanto no meio rural da Judeia quanto nas cidades, sua obediência à palavra de Deus, seu amor ao próximo traduzido em “cuidado” do corpo e da alma, sua afirmação da justiça e da esperança, sua negação da riqueza e dos ricos (Filon, 2015, p. 125; Josefo, 2015, p. 652). Jesus pôde muito bem ter ouvido do seu *hazzan* comentários sobre o pensamento dos essênios com os quais teria cruzado em suas idas e vindas com os pais, irmãos e irmãs à Jerusalém.

Na realidade, sua formação cultural estava basicamente assentada na cultura judaica, no cumprimento da Lei de Moisés, nos elementos culturais do povo ao qual sua família pertencia. Foi circuncidado no oitavo dia e levado ao templo para ser apresentado “ao Senhor” (Lucas, 2.22). Por ocasião da Páscoa, acompanhava os pais, irmãos e irmãs nas viagens anuais (*synódia*, como escreve o evangelista, uma “comunidade caminhante”) de Nazaré a Jerusalém, cidade onde teria início a “libertação” (Lucas, 2.38-41). Aos doze anos, em uma dessas viagens, Jesus entrou no Templo e a narrativa de Lucas diz que ele estava “sentado entre os doutores, ouvindo-os e os interrogando, e todos os que o ouviam ficavam extasiados com sua inteligência” (Lucas, 2.46-47). Isto é, com o conhecimento que tinha das Escrituras e com a capacidade socrática de perguntar e responder, comprovando um aprendizado obtido tanto na sua *observação das coisas da natureza* quanto no *ensino “escolarizado”* das palavras do(s) seu(s) preceptor(es).

A “inteligência” demonstrada diante dos doutores da lei, e a surpresa que isso causava, reflete uma educação aprofundada, porventura rara em se tratando de um menino do interior da Judeia. Ele crescia não só no que diz respeito à idade e ao físico, mas também em conhecimento, “sabedoria”.

Claro que, para Lucas, não se tratava de um “menino” qualquer, mas de um “Menino” especial que tinha, já naquele momento da vida, uma visão clara do seu destino e da sua missão, como visto em (Lucas 1.33), como podemos ler no diálogo que ele tem com a mãe. “Não se preocupem comigo”, dizia Jesus, “eu não estou com o pai, mas sou com o Pai”, por isso “devo” ser com Ele. Uma explicação: este parágrafo está fundamentado em particular no Evangelho de Lucas, leitor de Marcos, pois o seu autor diz que está baseado em fontes históricas: “testemunhas oculares e ministros da Palavra” (Lucas,

1.2), fato que nos coloca diante de um escritor que vai às fontes para, a partir delas, não somente narrar, mas escrever história.

A filosofia, isto é, a “amizade” de Jesus com o saber, com o conhecimento absorvido na reflexão sobre as coisas da natureza e no contato com seu(s) educador(es) e os textos do Antigo Testamento e da Torá, impactava os seus conterrâneos de Nazaré quando “ensinava” a causar “admiração”, ao ponto de, estupefatos, perguntarem: “Não é este o carpinteiro, o filho de Maria, irmão de Tiago, José, Judas e Simão, e suas irmãs não estão aqui entre nós? De onde lhe vem tudo isso? Que *sabedoria* é esta que lhe foi dada?” A pergunta diante do “choque” que a presença e o saber de Jesus lhes causavam, era esta: “De onde lhe vem tudo isso?” (Mc. 6. 2-3).

O MINISTÉRIO DOCENTE DE JESUS: “QUE SABEDORIA É ESTA QUE LHE FOI DADA?”

Se a apresentação de Jesus no templo aos doze anos de idade causou admiração, o seu ministério, de acordo com os evangelhos, começou efetivamente depois da sua preparação educacional e espiritual, aos trinta anos de idade (Lucas, 3.23), quando ocorre seu batismo e ele, segundo o evangelista, volta para a Galileia para onde a sua família tinha se mudado após o falecimento de José. Foi, depois, para Nazaré e região onde “*ensinava* em suas sinagogas e era glorificado por todos” (Lucas, 3.15). Faz, então, uma síntese do conteúdo do ensinamento que iria difundir na Judeia e Galileia, na Palestina e alcançaria *o ecumêne – o orbi* habitado, cujos ecos permanecem até os dias de hoje.

Seu ensino se resume no que está escrito no livro do profeta Isaías (61.1-2) cuja leitura ele faz do “púlpito” da Sinagoga, deixando claro que foi consagrado pelo Espírito do Senhor para levar uma boa nova aos pobres, mostrando uma opção preferencial por aqueles que nada têm, pelos excluídos da sociedade organizada, pelos oprimidos aos quais ele promete libertar, e um ensino que visa também despertar a consciência dos que estão presos a uma visão ingênua do mundo, abrindo seus olhos para que se autocontemplem como são e a causa da sua “pobreza”, mas percebiam também o que os aguarda no momento da libertação, que é o tempo em que se encherão da graça do

Senhor (Lucas 3.18-19). Portanto, proclama um reino de justiça, de amor, de liberdade, de inclusão, de esperança. Um reino que começa aqui e agora, como fica claro no sermão da montanha, sua segunda aula depois de se apresentar para a sociedade, mostrando o conteúdo e o objetivo do seu ministério docente que será de denúncia e de anúncio, pois o reino ao qual ele se refere é o “*Basiléia tou Theou*” (Reino de Deus). O reino de Deus coloca por terra, denunciando, “tudo o que faz o mundo gemer, todo o sofrimento e dor, e estabelece a salvação para o povo de Deus” (Bultmann, 2004, p. 41) na forma de um anúncio em realização.

Depois de “chamar” os seus discípulos em número de doze como se representassem as “tribos” de Israel, agora renovadas por aqueles que acompanham o Mestre e darão continuidade ao seu ensino depois que ele os deixar, Jesus mostra a que veio: o conteúdo do seu ensino. Uma continuidade que se fará sob a orientação da luz do Paráclito. Essa Luz iluminará o ensino, o método e o objetivo a alcançar pelos discípulos transformados em apóstolos (*sheliahim; apostolói*) – enviados: o anúncio de um novo mundo, o *Basiléia tou Theou* – o Reino de Deus – a utopia em realização, ou a esperança em realização no já e ainda não, como diz Ernst Bloch, se referindo às utopias e à esperança como sonhos acordados (Bloch, 2005), no que poderíamos chamar de real incompleto.

Enquanto o evangelista Lucas (1.20-23) diz que Jesus “ergueu os olhos na direção dos discípulos”, para então iniciar o seu discurso, Mateus (5.1-12) conta que ele, vendo “as multidões, subiu à montanha”, provavelmente uma das colinas próximas de Cafarnaum, ou um dos montes que circundam o lago de Genesaré, envolto pela brisa suave que sopra no local, “ao sentar-se, aproximando-se dele os seus discípulos, pôs-se a falar e os *ensinava*”, não como os escribas e rabinos ensinavam, mas como alguém que tem autoridade, conforme Mateus, 7.28 (*‘edidásken* – tem um sentido forte de ensino com autoridade). Da sua “cátedra”, Jesus ia além de Moisés que recebeu as leis com trovões e tremor, pois o Mestre de Nazaré tinha um falar enérgico (como se vê em Mateus 23), mas amoroso (como se lê em Mateus 22.36-40), levado aos ouvidos da multidão e dos discípulos pela suavidade da brisa, e não pelo estrondar de trovões, como em Êxodo 21.

Não se tratava de um intermediário que tinha visto Javé face a face, mas do próprio Senhor dos céus e da terra, o Logos encarnado que se tabernaculou e habitou entre nós do Evangelho de João. O sermão da montanha, ou as bem-aventuranças, é (são) um ensino apresentado não para revogar a Lei, ou o que os profetas tinham denunciado e anunciado, mas cumpri-la: “Não penseis que vim revogar a Lei ou os Profetas. Não vim revogá-los, mas dar-lhes pleno cumprimento” (Mateus, 5.17), lhes dar “pelo seu *ensinamento e comportamento*, forma nova e definitiva”, como esclarece o comentário da *Bíblia de Jerusalém* (2002). Por isso, o Evangelho de Lucas destaca que Jesus ao iniciar o seu ensinamento, “ergueu o olhar para os discípulos” (Lucas, 6.20), isto é, olhou os seus interlocutores nos olhos, olho no olho, para que não somente ouvissem o que ensinava, mas para que sentissem a sinceridade e a autoridade científica e ética do *Didáskalos*, educador, deixando de ser “cegos” e vislumbrassem o seu destino na qualidade de discípulos que viriam a ser apóstolos. Ver e absorver o ensinamento, não para guardar no coração, como um tesouro escondido, mas para partilhar com os outros.

Bem-aventurados os “pobres” no espírito porque deles é o Reino dos Céus, significa uma opção em favor daqueles destituídos de tudo, inclusive do ensino, pois são pobres (*ebionim; ptochoi*) de espírito, de *pneumatí*; despossuídos do “*nefesh*”, do sopro da vida intelectual e espiritual. Daí o conselho de Jesus a um fariseu materialmente rico: “Ao dares um almoço ou jantar, não convides teus amigos, nem teus irmãos, nem teus parentes, nem os vizinhos ricos. Quando deres uma festa, chame os pobres, os estropiados, os coxos, cegos. Então serás feliz” (Lucas, 14.12-14). Pois, vem daí a tua recompensa: o Pai a dará nos céus, começando aqui e agora. A felicidade anda passo a passo com a solidariedade, com a cooperação, com o amor, com a benevolência, com a humildade, a justiça, a paz, a misericórdia. Trata-se de uma abertura do sermão, da aula, que prepara o que virá a seguir, uma introdução que coloca em xeque relações de concorrência, de competição, de aflição/opressão (*thlipsis; praeis*= oprimido), de injustiça nos seus mais variados adjetivos qualificativos, em uma Palestina tomada pela crise política, econômica (colonizada pelos romanos que exigem o pagamento absurdo de impostos) e cultural.

Daí a necessidade de afirmação de um Reino não necessariamente político, diferente daquele pensado pelos profetas do Antigo Testamento. Não um reino messiânico, de um messias que viria para estabelecer um reino que iria impor a visão de mundo e da vida do povo hebreu, mas milenarista, escatológico, universal, a começar hoje: “Pai nosso...o pão nosso de cada dia dá-nos hoje”, e perdoa-nos as nossas eventuais “dívidas” (Lucas, 6.9-11), referindo-se, certamente, ao pagamento dos impostos que, no Reino que começa agora, não terá mais sentido. Isso porque, tudo está sendo renovado. Inicialmente pelo ensino de Jesus, depois pela ação educativa dos apóstolos (cujo caminho é iluminado pelo *Paracleto*, a *Dynamis*, o poder que impulsiona a ação), anjos, enviados do Senhor: “Vi então um céu novo e uma nova terra...Uma Jerusalém nova” (Apocalipse, 21. 1-2), dirigida pelo Emanuel – Deus conosco (Apocalipse,21.3).

A aflição, opressão, de que Jesus fala “é o não-conformismo com o que está aí, é um modo de protestar contra o que todos fazem e que se impõe aos indivíduos como modelo de comportamento...Esta aflição parece como uma acusação que se impõe à anestesia das consciências” (Ratzinger, 2007, p. 89). Afinal, o que Jesus quer ensinar é que a “cegueira” produzida pela ideologização realizada pelo Império, impondo determinados modelos de “comportamento”, quando tirada a venda que cobre os olhos, produz inicialmente aflição pela descoberta de se perceber com a consciência “anestesiada” e incapaz de ver a realidade tal como ela verdadeiramente é. A reação seguinte é que, então, os “aflitos”, agora com consciência real do mundo da vida, serão bem-aventurados, porque terão “fome e sede de justiça” (Mateus, 5.5-6).

Os discípulos de Jesus de Nazaré, famintos e sedentos de justiça em uma sociedade injusta, como era a Palestina tomada pelos romanos que moldavam a vida e o comportamento, proclamarão o advento de uma nova sociedade, uma nova Jerusalém, na qual a misericórdia, o cuidado de si e dos outros, produzirão a paz com justiça: “Um novo céu e uma nova terra”.

Este, acreditamos, foi, em resumo, o anúncio da missão de Jesus de Nazaré que, ao morrer, levou consigo os males do mundo e, ao ressuscitar, pronunciou uma nova sociedade fundada não somente no amor. E como bem discorreu Napoleão Bonaparte a respeito do reino de Cristo conquistado pelo

amor⁴: Alexandre, César, Carlos Magno e eu fundamos impérios; mas em que baseamos nossas criações geniais? Nas armas e na força. Jesus, aquele pregador indigente de Nazaré, fundou seu império baseado apenas no amor e até hoje milhões de pessoas morreriam por ele,⁵ mas também, na verdade (*alethéia* = negação da mentira, da ideologia) na justiça, na paz, na colaboração, na partilha, na misericórdia, como cuidado de si e dos outros, na esperança realizada, tal como ensinou no início da Sua caminhada missionária e viveu nos três anos de ministério docente.

O apóstolo Paulo captou com acuidade a missão docente de Jesus. Na segunda carta a Timóteo, ele esclarece ao discípulo como agir na sua ação pedagógica:

Segue a *justiça, a fé, o amor, a paz*; repele as questões insensatas e não *educativas*. Tu sabes que elas geram brigas. Ora, o servo do Senhor não deve brigar, deve ser manso com todos, *competente no ensino* e, com suavidade, *educar os opositores* na expectativa de que Deus lhes dará não só a conversão para o *conhecimento da verdade*, mas também o retorno ao *bom senso*, à *sensatez*. (II Timóteo, 2.22-26)

EM SEUS PASSOS, O QUE FARIA JESUS? CATEGORIAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO NA FORMPÃO DE PROFESSORES/AS HOJE, OU A NOVA JERULASLÉM COMO A NOVA SOCIEDADE A SER CONSTRUÍDA.

Vamos iniciar com uma falsa questão: “Que tipo de cidadãos queremos formar?”. Trata-se de uma pergunta ideológica, portanto, falsa. Se quisermos seguir o pensamento pedagógico de Jesus de Nazaré, a pergunta correta é: “Que sociedade queremos edificar?” pois o que estava em jogo na missão de Jesus era a construção de uma “Nova Jerusalém”, a cidade dos sonhos dos profetas do Antigo Testamento e que Ele anuncia como sendo aquela para cuja construção o seu ensino estava voltado.

⁴ SCHAFF, PHILIP. The Person of Christ: The Miracle of History. With a Reply to Strauss and Renan, and a Collection of Testimonies of Unbelievers, p. 315.

⁵ Tradução livre.

Não se trata, em absoluto, de seguir o pensamento de Émile Durkheim que vê a ação pedagógica como uma prática adaptadora da criança na sociedade (Velha Jerusalém):

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné (Durkheim, 1922, p. 38). (A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela objetiva suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade política no seu conjunto e a comunidade particular para a qual ele se destina exigem dela).

A rigor, não era isso que o ensino de Jesus visava, pois, se assim fosse, ele não seria revolucionário, não produziria a “*metanoia*” – a conversão radical - e não teria despertado a reação tanto dos seus conterrâneos quanto das autoridades romanas. Tanto as autoridades judias quanto as romanas ansiavam por um ensino adaptativo que nada tivesse a ver com a formação para a paz, para a justiça, para a colaboração, para a misericórdia fundada no amor (parábola do bom samaritano: Lucas 10.3), para a liberdade: uma pedagogia do oprimido como vimos no Sermão da Montanha.

A construção de uma nova sociedade exige a educação de uma mulher e de um homem novos, capazes de serem agentes formadores de gerações preocupadas com a falta de paz, com as injustiças, com a competição selvagem e predatória (Mesquida; Santos, 2014), com o desamor, com a opressão e a exclusão. Mais do que nunca, hoje, a pergunta de Marx e Engels nas teses sobre Feuerbach precisa ser alvo de reflexão: “Quem educa o educador?”, acrescida de outras duas: “Como ele/a é educado/a e com qual finalidade?”

Educar para a paz ou uma pedagogia da paz.

Se o mundo está fragmentado, também a ciência está departamentalizada. Uma divisão que inclui a fragmentação do ser humano e da sua atividade produtiva. Essa fragmentação produz o distanciamento, o

individualismo e a exclusão; produz também a ausência da consciência de solidariedade, isso porque “a paz é um estado de consciência.

Ela não deve ser procurada no mundo externo, mas principalmente no interior de cada homem, de cada mulher, comunidade ou nação”, por isso “*é nas escolas da Terra* que se moldará a nova consciência, capaz de pôr um termo a toda a violência” (Weil, 1993, p. 30). O mesmo Pierre Weil desenha uma sequência de como as divisões, a fragmentação perturba a consciência das pessoas tornando-as violentas, desrespeitadoras das outras pessoas, da natureza, da própria vida, impedindo que vivam em paz:

Uma fragmentação atinge a pessoa humana na sua mente. A fantasia da separatividade gera um paradigma de fragmentação. Porque o homem se acha separado da sociedade, ele criou uma cultura fragmentada. A fragmentação da pessoa se projeta no conhecimento. Estas condições sociais reforçam por sua vez o sofrimento do indivíduo. O homem individualizado e fragmentado intervém na programação nuclear e genética, isto é, na informática. Ele destrói os ecossistemas e ameaça a vida do planeta. Daí que uma vida social violenta e condições econômicas de exploração geram emoções destrutivas no plano da vida, mais particularmente o apego e a possessividade com coisas, pessoas e ideias que lhe dão prazer. Por causa das emoções destrutivas, surge o estresse que destrói o equilíbrio do corpo. A fragmentação da pessoa se projeta no conhecimento. Estas condições sociais reforçam por sua vez o sofrimento do indivíduo. Ao invés da transmissão da arte de viver em paz, a sociedade possessiva de exploração do homem pelo homem estende a sua separatividade na direção da exploração da natureza. (WEIL, 1993, p. 59-61)

Daí, a urgência de uma pedagogia da paz, que se origine da “*eirene*” grega do Nazareno. Isto é, da consciência de que o ser humano existe para viver na paz e em paz consigo, com os outros e com a natureza, como se fossem um único corpo holístico. Ementas dessa natureza deveriam fazer parte do currículo dos cursos de educação de educadores/as. Bem-aventurados/as os pacificadores e as pacificadoras que constroem a nova sociedade com os tijolos da paz.

Uma pedagogia da justiça: educar para a justiça numa sociedade injusta.

Ao pensarmos uma educação para a justiça (*dikaioisune*) na formação de educadores e educadoras à luz do ensino de Jesus, como vimos no Sermão

da Montanha, precisamos olhar para a sociedade na qual vivemos. Trata-se de uma sociedade desigual, excludente e opressora. Portanto, injusta. Viviane Forrester observa que

São milhões de pessoas colocadas entre parêntesis, por tempo indefinido, talvez em outro limite a não ser a morte, têm direito apenas à miséria ou à sua ameaça mais ou menos próxima, a perda muitas vezes de um teto, a perda de toda consideração social e até mesmo de toda a auto-consideração. Ao drama das identidades precárias ou anulado. Ao mais vergonhoso dos sentimentos: a vergonha. (FORRESTER, 1997, p. 10)

Na obra *La République*, Platão coloca a justiça entre os valores morais que devem fazer parte da vida dos homens e das mulheres em sociedade, pois o seu conceito tem a ver tanto com a vida individual quanto coletiva numa relação de harmonia (Platon, 2014). Elisabeth Clément (2019) diz que a justiça é vista de uma maneira geral como a virtude nuclear que se reflete na temperança, na coragem e na sabedoria. Portanto, trata-se de uma “virtude” prática que fundamenta uma sociedade harmônica, equilibrada (temperança) não excludente, livre e que exige de professores e professoras coragem e sabedoria na tarefa de ensinar. Coragem para denunciar a injustiça, e sabedoria para anunciar uma nova sociedade justa, equilibrada e livre. Uma sociedade na qual os bens não sejam particulares – propriedade de uns poucos – mas comuns a todos e todas, como denunciou Rousseau na obra *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (Discurso sobre os fundamentos da desigualdade entre os homens) (1755)*.

Maria Luíza Marcílio esclarece que

Por Bem Comum se pode entender o favorecimento do conjunto das condições sociais que permitem aos grupos e às pessoas procurar atingir da forma mais completa possível a própria perfeição. A meta prioritária de uma sociedade deve ser o Bem Comum, a fim de estar a serviço do ser humano. Suas exigências estão estreitamente relacionadas ao respeito e à promoção da pessoa em sua integralidade e com seus direitos fundamentais de alimentação, habitação, trabalho, educação, acesso à saúde, à cultura, ao transporte, à livre circulação da informação. (MARCÍLIO, 2012, p. 75)

Daí que ensinar o bem comum passa a ser uma questão intrínseca à justiça em uma sociedade desigual e excludente, portanto, injusta, pois a justiça exige tratamento igualitário dos diferentes, inclusão social, respeito à

liberdade e cuidado com os outros e a natureza. É esse o ensino de Jesus que se expressava na prática da comunidade cristã primitiva: “Todos os que tinham abraçado a fé reuniam-se e punham tudo em comum... Partiam o pão pelas casas, tomando o alimento com alegria...e gozavam da simpatia de todo o povo” (Atos, 2.44-47).

A justiça, enquanto valor moral e virtude a ser praticada, não pode depender da Lei e das ordenanças do Estado, mas da consciência individual e coletiva. Educadores e educadoras, ao ensinarem e viverem a justiça têm consciência que a sua ação pedagógica “é gloriosa”, pois o seu magistério é um “ministério docente da justiça” (II Coríntios, 3.9) e estão construindo uma nova sociedade constituída de “mulheres e homens novos criados na justiça e na verdade” (Efésios, 4.29). Afinal, serão “bem-aventurados aqueles e aquelas que têm fome e sede de justiça” (Mateus, 5.6).

Somos nós os próximos do abandonado à beira do caminho: educar para o cuidado e a caridade.

A despreocupação com o outro, com o seu futuro e com o amanhã do planeta, na medida em que o modo de produção dominante adota o regime do lucro e do lucro máximo, para atingir os objetivos dos senhores dos meios de produção, equivale a se descuidar do semelhante, do meio ambiente, da natureza. Assim, para Paulo Freire, essa maneira de produzir a vida produz na realidade o seu contrário, a morte, e é a expressão da “malvadez de uma economia construída de acordo com a ética – ou ausência dela – do mercado, do vale-tudo, do salve-se quem puder, do cada um por si” (Freire, 2016, p. 150). Daí que educadores e educadoras não podem estar no mundo de “maneira apática à realidade, às injustiças, à negação da humanidade e às violências que destroem a natureza” (Freire, 2018, p. 20).

O cuidado como pré-ocupação com o outro, seja o ser humano, seja a natureza, é um elemento fundamental da prática pedagógica na formação de educadores e educadoras. A palavra *cuidado*, na sua etimologia, origina-se da palavra latina *cura* e tem a ver com inquietação com a situação de abandono do outro. Uma situação que exige misericórdia, enquanto ação que parte do

coração (*cuore- córdis*) na direção do pobre (mísero), abandonado, jogado à margem do caminho. Diante disso não se pode ficar “quieto”.

A misericórdia exige ação de denúncia da situação de exploração e marginalização do outro e de pronúncia (*nuntius*=mensageiro; *pro*= a favor de) enquanto mensagem de amor pelo outro. Por isso, Leonardo Boff (2014, p. 48) observa que o cuidado é um modo de ser do humano que chama duas ações: “a primeira, é a atitude do desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro e a outra. A segunda, de preocupação e inquietação”.

Se educar é criar condições para que cada um e cada uma aprendam a denunciar a opressão, a ausência de liberdade, a marginalização, o desamor e a despreocupação com a necrofilia perpetrada pelo modo de produção em vigor, então, a ação pedagógica de educadoras e educadores, comprometidos com a vida do ser humano e da Mãe Terra, é de denúncia da velha sociedade que teima em viver, e de anúncio de que está em construção, aqui e agora, uma nova sociedade, uma Nova Jerusalém. Bem-aventurados os misericordiosos, porque alcançarão misericórdia.

LINHA DE CHEGADA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino do Nazareno, em particular na leitura e exposição do “rolo” de Isaías 53 e no Sermão da Montanha, com as bem-aventuranças, objeto do segundo capítulo deste capítulo, coloca diante dos seus ouvintes no primeiro século da era cristã, a denúncia de uma sociedade injusta, excludente e opressora e o anúncio, na forma de “macarismos” (de felicidade), de uma nova sociedade em construção no aqui e agora daquele tempo. O seu ensino se realiza como prática, na cura, na inclusão racial e de gênero, na partilha do pão – símbolo do bem comum – nas ações de misericórdia, na proclamação da paz e da liberdade, no amor à humanidade e ao mundo levado ao extremo de dar a Sua própria vida.

Portanto, a sua educação não se realizava somente na teoria, mas unia teoria e prática, reflexão e ação, constituindo uma práxis de esperança de um mundo melhor e justo, não somente em projeto, mas em edificação. Ao trazermos o ensino do pedagogo de Nazaré para a educação de educadores e educadoras nos dias de hoje, mostramos que o modo de produção que

alimenta e é alimentado pela sociedade na qual estamos inseridos, é excludente, injusto, violento, opressor, necrófilo.

Diante disso, a missão de educadores e educadoras, hoje, tem a ver com a denúncia desse modo de produção e o anúncio de uma nova sociedade a ser construída, aqui e agora, uma utopia em realização no já e ainda não, pautada na justiça, na paz, na comunhão, na caridade, na inclusão, na colaboração, no cuidado (com o outro e com o planeta) materializado pela misericórdia como preocupação com a vida, como foi a ação pedagógica de Jesus, o Mestre de Nazaré.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Editora Paulus, 2002.

BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro. Ed. Contraponto, 2005.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BULTMANN, Rudolf. *Teologia do Novo Testamento*. São Paulo: Editora Teológica, 2004.

CLÉMENT, Élisabeth. *La justice*. Paris : Hatier, 2019.

DREWERMANN, Eugen. *Dios inmediato*. Madrid: Ed. Trotta, 1997

DURKHEIM, Émile. *Éducation et société*. Paris: Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, 1922.

FILON. *Da criação do mundo e outros escritos*. São Paulo: Filocalia, 2015.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

JOSEFO, Flavio. *Antiguidades dos judeus contra Apion*. São Paulo: Juruá, 2015.

- MARCÍLIO, Maria Luiza. In: SANTOS, Ivanaldo; POZZOLI, Lafayette (Org.). *Direitos humanos fundamentais e doutrina social*. São Paulo: Ed. Boreal, 2012.
- MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã e teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Ed. Centauro, 2015.
- PLATON. *La République*. Paris: Fayard, 2014.
- RATZINGER, Joseph. *Jesus de Nazaré*. São Paulo: Editora Planeta, 2007.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Amsterdam : Marc Michel, 1755.
- SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. *As matilhas de Hobbes: O modelo da pedagogia por competência*. Rudge Ramos: Ed. UMESP, 2014.
- SCHAFF, PHILIP. *The Person of Christ: The Miracle of History*. With a Reply to Strauss and Renan, and a Collection of Testimonies of Unbelievers.
- SCHNACKENBURG, Rodolf. *Jesus Cristo nos quatro evangelhos*. Porto Alegre: Unisinos, 2001
- WEIL, Pierre. *A arte de viver em paz: por uma nova consciência e educação*. São Paulo: Ed. Gente, 1993.

CAPÍTULO V

INICIAÇÃO AO JUDÔ PARA CRIANÇAS ATRAVÉS DO LÚDICO

JUDO'S INITIATION FOR CHILDREN THROUGH THE PLAYER

Alan Valter Silva¹

RESUMO

Na evolução do Judô observamos grandes mudanças e adaptações ocorridas em relação aos métodos de ensino para as aulas de Judô. O presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica, tendo como base diversos autores que abordam iniciação ao Judô para crianças através do lúdico. O Judô é uma prática esportiva que contribui significativamente para um pleno desenvolvimento motor, socioafetivo e cognitivo da criança. Ainda, o lúdico é peça fundamental para alcançar esses objetivos. Ainda, o lúdico é peça fundamental para alcançar esses objetivos.

Palavras-chave : Judô. Criança. Lúdico. Iniciação esportiva.

ABSTRACT

In the evolution of judo, we have seen major changes and adaptations in relation to teaching methods for judo classes. The present study aimed to carry out a bibliographic review based on several authors, who approach initiation to judo for children through play. Judo is a sports practice that contributes significantly to the child's full motor, socio-affective and cognitive development. Still, playfulness is a fundamental part to achieve these goals. After the study it is concluded that judo contributes significantly to the child's full motor, socio-affective and cognitive development. Still, playfulness is a fundamental part to achieve these goals.

Keywords: Judo. Children. Ludi. Sports initiation.

¹ Graduado em Educação Física, Bacharelado - Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, unidade Betim / MG; Graduado em Educação Física, Licenciatura - Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR; Cursando MBA em Judô Aspecto Metodológico Brasil Japão - CESUFI EDUCACIONAL.

INTRODUÇÃO

O Judô tornou-se alvo de pesquisas entusiásticas no mundo (PEREIRA JUNIOR, 1999). Desde a sua invenção, além de buscar aprimoramentos técnicos na arte, o Judô também reflete sua essência, e esse é o objetivo da educação física e mental relacionada aos princípios morais, éticos, filosóficos expressos pelo próprio Jigoro Kano (idealizador desse esporte), em que ele viu na prática do Judô uma ferramenta importante na Educação para todos (FEITOSA et al., 2011). No Brasil, o Judô tornou-se uma atividade cultural e esportiva muito comum.

De acordo com Queiroz e Gomes (2008), o Judô pode e deve fazer parte do ensino da educação física, pois serão encontradas diferentes possibilidades de aprendizagem ao se considerar a dimensão emocional, aspectos cognitivos, esportivos e socioculturais dos alunos.

Além da atitude de acompanhamento e do Judô conceitual, a prática do Judô oferece principalmente oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras globais no esporte básico e profissional (SILVA, 2012, p. 21). Nesse sentido, afirma Gallahue (2005):

Esta é uma era de descobertas e é uma combinação de modos esportivos que podem desenvolver rapidamente habilidades motoras mais complexas. Agora é a hora de obter inúmeras oportunidades de prática. (GALLAHUE, 2005, apud, SANCHES et al., 2020, p. 4)

De acordo com Olivier (2003, p. 22), na lógica oposta aos parâmetros racionais, o lúdico é entendido como felicidade e espontaneidade e, em vista disso, uma pessoa lúdica deve mostrar as seguintes características: buscar um fim em si mesma, não um meio para alcançar outros objetivos; deve ser espontânea; está ligada aos princípios do hedonismo e dos sonhos sem enfatizar os princípios da razão; as pessoas impertinentes são baseadas no presente; e não se preocupar com o futuro, pois no final, as pessoas malcriadas dão prioridade à criatividade e imaginação. Destarte, Pinto (1997, p. 336) apontou que "não há aprendizado sem atividade intelectual e diversão". Se não há brincadeira, não há aprendizado. A motivação através do brincar parece ser uma boa estratégia para ajudar a aprender (MEDNICK, 1983, p. 21).

FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DO JUDÔ E SUA CORRELAÇÃO COM O APRENDIZADO

A filosofia do Judô é profundamente influenciada pela filosofia oriental da vida, que transforma disciplina e equilíbrio em um modo de viver e enfrentar os outros, ou seja, ensina aos praticantes essa arte reconfortante: equilíbrio físico e mental, respeito pelas pessoas (ARAÚJO; SACCO; SILVA, 2005, p. 2). Santos (2006), nesses moldes, resume sobre o que significa praticar o Judô, ou seja, qual o significado do esporte:

Aprenda a esperar pela ação na hora certa. O importante a aprender não é derrotar seu oponente, mas derrotar a si mesmo. Aprender a praticar judô deve ser benéfico para sua vida, não apenas por um período de tempo, aprender a respeitar aprender a apoiar os outros, aprender a proteger todos e todo mundo, em resumo, aprende a se tornar um ser humano melhor, a fim de aprender mais conhecimentos todos os dias para fazer pleno uso desse conhecimento. (SANTOS, 2006, p. 118)

Grosso (2002) afirma que no curso do ensino de Judô, os professores devem proporcionar aos alunos consciência física vital nas atividades que realizam, desenvolver espaço, tempo, equilíbrio, cognição, exercício e deixar que as brincadeiras sejam capazes de promover esse aprendizado considerado útil para a interação e integração do Judô. Ainda, afirma o autor que:

As aulas tecnicistas não poderiam ser realizadas em nenhum contexto em que houvesse respeito a realidade social da criança, o desenvolvimento humano e os limites de seus alunos e desenvolva no judoca a formação de um cidadão mais crítico, além de criativo e solidário, uma vez que este é um dos princípios básicos que o judô ensina aos seus alunos. E buscando no componente lúdico como um meio facilitador e contribuinte no ensino-aprendizagem do judô. Em relação ao objetivo prioritário de levar aos participantes do esporte um desenvolvimento globalizado e não somente físico-técnico, transformando-os não em grandes campeões, mas em verdadeiros seres humanos, homens, com valores e princípios. (GROSSO, 2002, p. 1)

Diante disso, é possível afirmar que, segundo Araújo, Sacco e Silva (2005), a prática do Judô pode despertar a capacidade da criança de desenvolver habilidades motoras, para que ela possa aprender o campo físico e, quando o aprendizado está relacionado à diversão, sua resistência e aversão

ao conhecimento diminuem. Freire (1991), por sua vez, afirma que o jogo é considerado o principal meio de estratégia eficaz para o ensino, uma vez que por meio de brincadeiras e jogos a criança aprende com mais facilidade.

Entende-se que o desenvolvimento do Judô, como atividade de ensino, pode ser expresso por meio da disciplina, fazendo parte da grade curricular do curso de graduação, devendo a disciplina ser destinada a treinar futuros professores de educação física ou como forma de exercício na prática de educação física (ALVES, 2001). Segundo Gondim (2007, p. 14-16), lecionar o Judô para crianças envolve diversas questões pertinentes ao ensino, sendo alguns a didática, metodologia, pedagogia, avaliação e planejamento, mas é importante saber que a metodologia, de uma forma geral, em relação ao esporte está submetida a variações, mas no Judô, por se tratar de uma prática estigmatizada, o desafio de sugerir outras formas metodológicas, ou até mesmo fazer algum questionamento sobre o que é tradicional, ainda envolvem discussões.

De acordo com Nascimento (2018, p. 54), “o Judô poderá utilizar variadas atividades físicas apropriadas, para que possa promover em sua iniciação o desenvolvimento motor mais indicado para cada faixa etária”. Em geral, as atividades lúdicas devem ser ministradas de forma variada, procurando utilizar movimentos utilizados na modalidade, com foco ao estímulo e desenvolvimento das habilidades motoras básicas (NASCIMENTO, 2018).

Nesse sentido, Almeida (2006) apresenta várias atividades que contribuem para o desenvolvimento motor das crianças, dentre elas a coordenação motora ampla, que consiste na organização geral do ritmo, no desenvolvimento e nas percepções gerais da criança. E em relação ao Judô, de acordo com Cartaxo (2011), “os jogos de combate, se define como atividade que envolvem técnicas de lutas com característica lúdica ou jogos de estratégias em que dois ou mais oponentes se colocam em atitudes de oposição, com igualdade física para o combate, sobrepondo o espírito de combatividade esportivo” (CARTAXO, 2011, s.p.).

Entende-se, então, que o lúdico é uma boa forma de introduzir o Judô, lúdico, desse modo, é um fator importante no desenvolvimento da psicologia biológica infantil, tendo em vista que a palavra lúdico originou-se do latim

ludus, que significa brincar, ensinando que lúdico é caracterizado por "uma experiência gratificante que permite às pessoas experimentá-lo em ação" e assim como em todo estado de entretenimento, o trabalho cheio de diversão pode aparecer em diferentes situações de nossas vidas (GRILLO, 2002, p. 96).

Segundo Aguiar (1998, p. 36), a atividade lúdica oferece um papel muito importante na socialização e na identificação do corpo. Segundo o autor o material concreto pode contribuir para uma melhor interação e, assim, o desenvolvimento motor terá um melhor desempenho. Ainda nesse sentido, Cunha (1998, p. 9) afirma que o lúdico contribui e sempre contribuirá para o desenvolvimento motor dos alunos, uma vez que o ato de brincar, por mais que seja natural, desenvolve várias áreas do comportamento humano. Desta forma, Gallahue afirma que:

A criança com mais acesso a atividade física terá mais oportunidades do desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, enquanto outra, com oportunidade limitadas, de modo correspondente, terá uma competência motora mais baixa. É bem provável que essas diferenças estejam ligadas a fatores como o acesso a ambientes para atividades físicas. (GALLAHUE, 2013, p. 209)

Em relação à ludicidade aplicada ao Judô, Araújo (2005, p. 46-47) afirma que a natureza do lúdico pode promover o desenvolvimento do ensino de Judô e a aquisição de novos conhecimentos. Nessa discussão, é importante frisar que, antes disso, o lúdico era considerado algo que não fazia muito sentido para o processo de desenvolvimento humano. Agora, é considerada uma das bases do processo, para que mais e mais pesquisas científicas sejam realizadas e, assim, seja possível compreender as dimensões de seu comportamento, buscando novas formas de intervenção no ensino como estratégia benéfica para todo o processo de ensino-aprendizagem.

Kunz (1998) discorre afirmando que é relevante a utilização do lúdico nas aulas de iniciação esportiva do Judô e ainda:

Há uma grande quantidade de conhecimentos teóricos que dizem respeito às brincadeiras e jogos, sobre atividades lúdicas de forma geral, sua importância na vida da criança, do jovem e do adulto. Podendo encontrar diversas referências teóricas como de Huizinga, até os manuais de prescrição de brincadeiras e jogos para facilitar a introdução da criança e ou do adolescente, no mundo dos esportes. (KUNZ, 1998, p. 94)

Já Lavand (2000) afirma que é preciso buscar o convívio de forma divertida e agradável através da ludicidade e, em vista disso, o esporte poderia se valer desse recurso como forma de facilitar o ensino-aprendizagem de qualquer modalidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

Realizou-se um estudo bibliográfico de artigos científicos que investigaram a importância do Judô e o lúdico, e de que forma o lúdico pode contribuir nesse processo de ensino do Judô e a aprendizagem por parte dos alunos. A identificação dos artigos foi realizada nas bases eletrônicas de dados Bireme, Sielo e Google acadêmico. Por meio dos procedimentos de busca, inicialmente, identificou-se em torno de 100 publicações potencialmente elegíveis que consistiram na leitura dos resumos.

Foi desenvolvida, também, uma pesquisa qualitativa, pois contém um conjunto de diferentes técnicas de interpretação por meio de diversos autores projetadas para descrever e decodificar os componentes do sistema de significado. Após utilizar os critérios de inclusão, a amostragem final foi reduzida a 32 artigos para análise. A busca foi realizada entre os meses de abril e maio de 2020, combinando os seguintes termos na língua portuguesa: Judô para crianças, ensino lúdico, lúdico, educação física, o Judô e seus benefícios, o lúdico como benefício para aprendizado de crianças, artes marciais, esportes de contato.

Os critérios de inclusão para a análise dos artigos foram assim estipulados: A) ser na língua portuguesa; B) pesquisas realizadas no Brasil; C) coleta de dados realizada com crianças; relacionar Judô/ludicidade com crianças D) importância da ludicidade. Uma análise inicial foi realizada com base nos títulos e resumos dos artigos; após essa etapa os artigos selecionados que atenderam aos critérios de inclusão, foram examinados na íntegra para a obtenção dos dados relevantes sobre a descrição do trabalho desenvolvido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a elaboração do trabalho, foi possível perceber que o lúdico é o método mais eficiente para que crianças tenha mais facilidade e motivação em aprender sobre o Judô e sua prática. Alguns dos autores expostos no decorrer do trabalho, que compactuam com essa ideia, também afirmam que "não há aprendizado sem atividade intelectual e diversão", ou seja, se não há brincadeira, não há aprendizado Pinto (1997, p. 336). Outro autor, Mednick (1983), também afirma que a motivação através do brincar parece ser uma boa estratégia para ajudar a aprender. Há fontes que também mostram os benefícios em relação à utilização do lúdico no ensino do Judô para crianças.

Em um estudo feito por Marcílio (2018), por meio de uma associação "X", foram ministradas aulas de Judô para crianças em horários complementares às aulas, em determinada escola da rede pública de Florianópolis. Após as entrevistas, foram realizadas observações das aulas de Judô, onde antes e depois das aulas alunos eram escolhidos para uma entrevista, também individual. Participaram, portanto, cerca de oito alunos por aula, com idades entre 8 e 13 anos. Como resultado, houve melhorias no desenvolvimento motor, melhorando assim a aprendizagem com a aplicação do lúdico.

Outro estudo analisado foi realizado por Araújo (2005), onde foram entrevistados seis professores, os quais são chamados de Sensei, segundo a nomenclatura japonesa utilizada no Judô, que atuam na cidade de Goiânia e, no projeto, foram analisadas 25 aulas com duas turmas com a faixa etária de 7 e 15 anos. O propósito de analisar os dados obtidos teve os seguintes elementos geradores: a importância da filosofia, a esportivização e os jogos como estratégia de ensino e o lúdico como elemento facilitador da aprendizagem.

Verificou-se que os jogos realizados e propostos para o ensino-aprendizagem da iniciação esportiva do Judô pesquisado através do projeto-Prolicen tiveram várias etapas ou fases de desenvolvimento e acontecimentos. Como resultado, foi entendida a importância dos jogos na iniciação esportiva do Judô, recomendando que o professor os utilize metodologicamente de forma a contribuir para o processo pedagógico dos fundamentos dessa arte

suavizante, possibilitando uma melhor aprendizagem, pois os alunos ficam motivados, interessados em realizar tais atividades.

Somado a isto, Silva (2019) contou com o acompanhamento de um aluno com 6 anos de idade, nas aulas de Judô, em que a criança praticava Judô duas vezes na semana e suas aulas possuíam duração de 50 minutos. O estudo contou com a observação do aluno e todas elas foram registradas em um diário de campo, filmagens e fotos.

Tal estudo ocorreu por um ano, e notou-se que o aluno frequentou todas as aulas durante esse período. No início, houve limitações no quadro motor do aluno, devido ele não executar todas as tarefas e nem aceitar a ajuda do professor, principalmente em atividades que o colocasse em desequilíbrio. Depois de um ano, diante da dificuldade do aluno, o professor modifica a forma de trabalhar com ele, trazendo novas atividades e jogos para a melhoria do movimento motor dos alunos.

Com esses materiais, começou a desenvolver as atividades, mas era necessário tirá-los para garantir a evolução. E, com isso, o aluno progrediu, aceitando aos poucos a retirada dos materiais, sempre procurando desenvolver o aluno do mais fácil para o mais difícil, melhorou seu desenvolvimento motor, a capacidade de interagir de uma forma mais aberta e aceitar determinadas mudanças com facilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo, conclui-se que o Judô contribui significativamente para um pleno desenvolvimento motor, socioafetivo e cognitivo da criança. Ainda, o lúdico é peça fundamental para alcançar esses objetivos.

Conforme observado ao longo deste estudo, o lúdico é considerado um método de ensino do Judô e, considerando seu papel na produção de conhecimento e verdade, exerce uma espécie de poder normativo, disciplinar e hierárquico sobre as crianças, produzindo diferentes formas de subjetividade nas crianças, incentivando-as a um ambiente de ensino divertido, em que os professores podem prender as crianças através de procedimentos disciplinares.

O uso de jogos e atividades de entretenimento como ferramentas de ensino é importante para alcançar objetivos em sala de aula que dizem respeito aos fatores psicomotores, educação, saúde e disciplina, além de servir também como uma técnica para controlar o aprendizado do Judô e, assim, controlar as crianças.

Sendo assim, o objetivo do presente trabalho foi investigar a importância do lúdico para o processo de iniciação esportiva de crianças no Judô.

Sugere-se que os professores que trabalham com o Judô para crianças utilizem uma metodologia de aula adequada a sua realidade, mas sem se esquecer de utilizar a ludicidade em suas aulas, permitindo bons resultados em cada fase do desenvolvimento da criança, melhorando o aprendizado, evitando acidentes e reduzindo consideravelmente a evasão do esporte nas fases iniciais.

REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, E.D. O Judô na Universidade: discutindo questões de gênero e idade. In: *Judô, evolução técnica e competição* - Onacir Carneiro (org). João Pessoa: Ideia, 2001.

ARAÚJO, Rafael Vieira de. *Judô: da história à pedagogia do esporte*. Dissertação. 114p. Universidade Federal de Goiás, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/Judo-da-historia-a-pedagogia-do-esporte.pdf.

ARAÚJO, Rafael Vieira de; SACCO, Bárbara Torres; SILVA, Alcir Horácio da. *Ludicidade no Judô*. 2005. Disponível em: https://projetos.extras.ufg.br/conpeex/2005/porta_arquivos/prolicen/RafaelVieiradeAraujo_LudicidadenoJud%C3%B4_26.pdf.

CARTAXO, C. A. *Jogos de Combate: atividades recreativas e psicomotoras: teoria e prática*. Petropolis: Vozes, 2011.

FEITOSA, Caio Antonaglia et al. O Judô escolar enquanto prática formativa. *Revista Digital EfDeportes*, Buenos Aires, n. 153, Fev. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd153/o-Judô-escolar-enquanto-praticafomativa.htm>.

- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1991.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2001.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 7. ed. Porto Alegre: Amgh, 2013.
- GOMES, Mariana Simões Pimentel. *Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: Contextos e possibilidades*. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- GONDIM, Denis Foster. *Aspectos metodológicos aplicados ao ensino do judô para crianças*, 2007. Disponível em: http://www.ligarsdejudo.com.br/2007/noticias/tcc_denis.pdf.
- GRILO, A. P. S.; QUEIROZ, C. S.; SOUZA, I.P.N. e PINTO, R. C. S. *O lúdico na formação do professor*. UFBA: 2002. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~ludus/trabalhos/2002.1/impludfp.doc>.
- GROSSO, Francisco. *A ludicidade como estratégia motivacional da aprendizagem de judô para crianças na faixa etária de quatro a doze anos*. 2003.
- HOKINO, M. H.; CASAL, M M. V. *A aprendizagem do judô e os níveis de raiva e agressividade*. 2003.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva S.A, 2004.
- ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; MACIEL, Ellis Regina de Souza. O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Mutações*, Manaus, v. 8, n. 14, 2017.
- KUNZ, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Injuí: UNIJUÍ, 1998.
- LAVAND, L. Jean. *Deus Ludens: o lúdico no pensamento de Tomás de Aquino e na pedagogia medieval*. São Paulo: 2000.
- LAVORSKI, Joyce; VENDITTI JÚNIOR, Rubens. A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências. *Revista Digital EFDDesportes*, Buenos

Aires, a. 13, n. 119, Abr. 2008. Disponível em:
<https://www.efdeportes.com/efd119/a-ludicidade-no-desenvolvimento-e-aprendizado-da-crianca-na-escola.htm>.

MARCÍLIO, Arthur. *Influência da prática do judô nos aspectos comportamentais e sociais em crianças de 8 a 13 anos*. Dissertação. 65p. Florianópolis, 2018. Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188794/Arthur_Marcilio_TCC_FIN_AL.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

MEDNICK, S. A. *Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983

NASCIMENTO, Eduardo; NASCIMENTO, Elizabeth Oratina dos Santos. *Proposta metodológica para o judô infantil*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2018.

OLIVIO JÚNIOR, José Alfredo; DRIGO, Alexandre Janotta. *Pedagogia complexa do Judô 2: interface entre Treinadores Profissionais de Educação Física*. São Paulo: CREF4/SP, 2018.

PEREIRA JÚNIOR, Luís Carlos Alves. *A influência da prática do judô em variáveis de aptidão física relacionada à saúde*. 1999. 74 f. Monografia (Especialização em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

PINTO, J. R. *Corpo, movimento e educação: o desafio da criança e adolescente deficientes sociais*. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

QUEIROZ, Elen Vilarino et al. *Judô em suas dimensões intelectuais, morais e físicas: um componente valioso para o processo de ensino aprendizagem na Educação Física escolar*. 2010. Disponível em:
http://judobrasilemacao.blogspot.com.br/2010_12_08_archive.html.

RAMOS, Camila Siara; FERNANDES, Marcela de Melo. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. *Revista Digital EFDdesportes*, Buenos Aires, a. 15, n. 153, Fev. 2011. Disponível em:
<https://www.efdeportes.com/efd153/a-importancia-a-psicomotricidade-na-infancia.htm>.

SADI, Renato Sampaio. *Pedagogia do Esporte: Descobrendo novos caminhos*. UFG/FEF: 2005.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Saray Giovana. Judô: onde está o caminho suave? *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desenvolvimento Humano*, Florianópolis, n. 1, 2006.

SILVA, Lucas Henrique da. *Apropriações Educativas da Prática do Judô no Desempenho Escolar de Alunos do Ensino Fundamental*. Dissertação. 94p. Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa UAB da Universidade de Brasília. Disponível em <http://www.fecju.com.br/arquivos/TCC%20Judo.pdf>.

SILVA, Raísa Carvalho da. *Brincando de Ushiro – UKEMI: a influência do judô lúdico para a melhoria da disfunção de integração sensorial – um estudo de caso*. Dissertação. 19p. 2019. Disponível em: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2013.1/RAISSA_DA_SILVA.pdf.

CAPÍTULO VI

SAÚDE E TRABALHO: UM ESTUDO DA SAÚDE DO TRABALHADOR POLICIAL MILITAR DE UBERABA/MG ASSISTIDO NO NÚCLEO DE ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE – NAIS

HEALTH AND WORK: A HEALTH STUDY OF THE MILITARY POLICE WORKER FROM UBERABA / MG ASSISTED IN CORE OF INTEGRAL HEALTH CARE - NAIS

Bruna Lara Campos de Moraes¹

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema central a saúde do trabalhador, com recorte específico, nos servidores públicos estaduais: Policiais Militares do Governo do Estado de Minas Gerais atendidos no Núcleo de Atenção Integral à Saúde – NAIS, no município de Uberaba. Para efetivação do estudo foi realizada pesquisa de campo; o tema proposto, embora seja a saúde do trabalhador em geral, quando especificamos e trouxemos para a realidade dos policiais militares de Uberaba, percebemos que a produção bibliográfica que pudesse agregar conhecimento às lacunas da Instituição na categoria saúde e trabalho, é escassa. A intenção da pesquisa se constituiu em desvelar no Núcleo de Atenção Integral à Saúde – NAIS, as demandas específicas dos servidores assistidos na Unidade em Uberaba. Para tal foi realizada pesquisa de campo, estudo bibliográfico e documental acerca do contexto histórico e a legislações específicas, buscando conhecer os direitos dos servidores públicos estaduais, atenção total à saúde e sua influência na qualidade dos serviços prestados à sociedade. Os resultados da pesquisa de campo mostram as demandas e necessidades apresentadas pelos policiais militares, bem como condições da presença futura do profissional de serviço social e, a implantação de planos, programas e projetos capazes de contribuir para a melhoria da saúde dos servidores, bem como de seus familiares e dependentes e, assim, ampliar o alcance de qualidade de vida.

Palavras-chave : Saúde. Trabalho. Saúde do trabalhador.

¹ Pós-graduada em Tecnologia, linguagens, mídias em educação pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia – Campus Uberlândia. Contato: brunamoraes.edu@gmail.com

ABSTRACT

This research has as its central theme the health of workers, with a specific focus, in the state public servants: Military Police of the Government of the State of Minas Gerais attended at the Center for Comprehensive Health Care - NAIS, in the city of Uberaba. In order to carry out the study, field research was carried out; the proposed theme, although it is the health of the worker in general, when we specified and brought it to the reality of the military police in Uberaba, we realized that the bibliographic production that could add knowledge to the Institution's gaps in the health and work category, is scarce. The intention of the research was to unveil in the Nucleus of Comprehensive Health Care - NAIS, the specific demands of the servants assisted at the Unit in Uberaba. For this purpose, a field research, bibliographic and documentary study about the historical context and specific legislation was carried out, seeking to know the rights of state public servants, total health care and its influence on the quality of services provided to society. The results of the field research show the demands and needs presented by the military police, as well as conditions for the future presence of the social service professional, and the implementation of plans, programs and projects capable of contributing to the improvement of the health of the civil servants, as well as family members and dependents, and thus expand the reach of quality of life.

Keywords: Health. Work. Worker's health.

INTRODUÇÃO

Quando estudamos sobre a saúde no Brasil, estando aqui inserida a saúde do trabalhador, estamos pensando em nosso futuro e na qualidade de vida que queremos usufruir ao chegar à tão sonhada aposentadoria. Partindo dessa premissa, pensamos em estudar sobre a saúde do trabalhador e as demandas provenientes da classe, em especial dos servidores públicos estaduais – policiais militares. Trata-se de apreender como se estabelecem os cuidados acerca da saúde do trabalhador, especificamente do trabalhador da Polícia Militar do Governo do Estado de Minas Gerais, efetivo do Quarto Batalhão da PM de Uberaba-MG, usuário do Núcleo de Atenção Integral à

Saúde. O interesse e a aproximação com o referido tema surgiram pela pesquisadora compor o efetivo da Polícia Militar de Minas Gerais desde o ano de 2006. Desde então, assuntos alusivos à sua saúde foram atendidos na Seção de Saúde do Batalhão.

Podemos observar que a jornada de trabalho dos militares e a rotina são intensas, fato esse que se fundamenta no alicerce da instituição: hierarquia e disciplina. Todo esse sistema garante efetividade na execução da profissão e do ofício, contudo, por se tratar de um espaço de estresse extremo, pode provocar o adoecimento precoce do militar. A atividade em si exige do profissional condicionamento físico e, sobretudo, mental, para atender com qualidade e competência as solicitações da população. Trabalhar atendendo os requisitos da instituição, embora a enalteça, pode ser também uma das causas do adoecimento. Muitos trabalham em atividades em regime de plantão, com horários diversificados que prejudicam a recomposição do organismo, deixando reservado o descanso para tão somente solucionar as pendências na sua vida pessoal, como família, estudos e demais aspectos. A saúde fica prejudicada, uma vez que os militares não estão dispostos a perder um dia de descanso aguardando horas por um atendimento, com exceção, ao emergencial. O serviço diurno, não raro, é realizado sob o sol, utilizando-se um uniforme que propicia a segurança do profissional para execução da atividade, mas, ocasiona dores no corpo, o que leva à exaustão, física e mental.

É no Núcleo de Atenção Integrada à Saúde, NAIS, que são atendidos os policiais militares e seus dependentes. São oferecidos atendimentos especificamente do médico (clínico geral), da odontologia e da psicologia. A equipe é formada então, por médicos, dentistas, psicólogos e técnicos.

Assim, um dos objetivos da presente pesquisa é conhecer a política de saúde voltada para o trabalhador, bem como a legislação específica, compreendendo sua contribuição para a prevenção de doenças e promoção de saúde dos policiais militares. A pesquisa tem um recorte especial para os policiais militares e as legislações que garantem aos servidores públicos estaduais, atenção total à saúde, em consonância com os dispositivos legais. Conhecer os trabalhos desenvolvidos no NAIS, os quais buscam a saúde e qualidade de vida do servidor e a efetivação dos direitos, prevenindo o adoecimento precoce do profissional, poderá se efetivar em propostas de

trabalho, sobretudo voltadas à educação em saúde e, assim, propiciar a melhoria do cotidiano do servidor.

A partir do resultado da pesquisa, compreendemos que militares saudáveis biopsicossocialmente, além de efetivarem seu direito enquanto classe trabalhadora, podem oferecer serviços à população, mantendo a excelência dos trabalhos prestados à sociedade e esta receberá policiais prestativos em atendimento de diversos tipos de ocorrências e sinistros. Para o curso, é uma nova área de pesquisa que servirá como fundamentação teórica e mostrará a necessidade de trabalhar com a política de saúde e a sua relação com o trabalhador policial militar. Esta pesquisa contribuiu para a produção de conhecimento na área de estudo, logo, a sociedade poderá se beneficiar através do conhecimento traçado acerca da organização dos serviços de saúde. A pesquisa contribuiu, também, para o processo de aprimoramento profissional da pesquisadora que, conforme o Código de Ética Profissional do Assistente Social, deve ser contínuo e permanente. Outro aporte está em desvelar as demandas dos servidores públicos estaduais e avaliar a necessidade de atuação do profissional Assistente Social dentro do Núcleo de Atenção Integral à Saúde – NAIS, apresentando este como mais um espaço sócio ocupacional de grande importância para a profissão, atendendo ao disposto nos princípios fundamentais do Código de Ética do Assistente Social (Resolução CFESS nº 273 de 13 de março de 1993) e uma história capaz de produzir novos frutos para a categoria profissional.

Conforme já destacado, a pesquisa de campo foi realizada no NAIS, localizado no município de Uberaba/MG. O local é reservado para atendimentos através de consultas e emergências, cuja rotina de atendimento obedece a um fluxo simples: os militares possuem diversos profissionais conveniados e podem procurar pelo atendimento direto ao especialista, contudo, os exames, licenças e dispensas médicas são homologados apenas pelos profissionais que trabalham no NAIS. Os sujeitos da pesquisa puderam expressar sua opinião com relação à operacionalização do NAIS e as demandas apresentadas pelos militares assistidos no local.

Assim, a presente pesquisa corroborou para aprofundar os conhecimentos da pesquisadora no que tange a saúde do trabalhador e sua trajetória, oportunizando um diálogo entre a saúde, o trabalhador e seus

reflexos no cotidiano. Na mesma medida, espera-se que os frutos do presente estudo possam oportunizar condições da presença futura do profissional de serviço social e contribuir para a implantação de planos, programas e projetos capazes de contribuir para a melhoria da saúde dos servidores, bem como de seus familiares e dependentes e, assim, ampliar o alcance de qualidade de vida.

REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE NO BRASIL

Apresentaremos um breve histórico sobre a saúde no Brasil e o percurso vivido pelos trabalhadores antes e após a promulgação da Constituição Federal de 1988, garantindo em Lei a saúde como direito público e obrigação o Estado.

Quando pensamos em saúde, estamos refletindo sobre a qualidade de vida. Para que materializemos esse entendimento faz-se necessária a abordagem do conceito de saúde anterior ao processo de Reforma Sanitária. Assim, na década de 1930, as primeiras preocupações com a saúde surgiram com o interesse de manter a classe operária em condições para o trabalho.

A saúde era compreendida e vista como responsabilidade única do cidadão, que deveria cuidar de sua higiene e aceitar/conformar com as medidas sanitárias precárias adotadas pelo governo. Havia uma ausência do Estado no investimento da saúde. Nesse contexto histórico, a saúde não era direito para todos, prova disso eram as CAPs, Caixas de Aposentadorias e Pensões, sancionada pela lei Eloy Chaves em 24 de janeiro de 1923, que eram restritas apenas para algumas grandes empresas. Apenas o trabalhador que contribuía, recebia em troca os benefícios oferecidos pelas CAPs. Para as criações das CAPs, era necessária a mobilização dos operários e das empresas, não era automático e tão pouco acessível a todas as classes trabalhadoras (Polignano, 2008). A administração era feita pelos próprios membros que compunham as chefias das CAPs (diretores das empresas, que assumiam a responsabilidade por três anos). Havia uma participação paritária, segundo Bravo (2009), envolvendo patrões e membros. Seu financiamento era proveniente da União, grandes empresas e empregados.

A preocupação, neste período, se direcionava apenas com a previdência, uma vez que a saúde era entendida como necessidade

secundária. Em 1933, as antigas CAPs foram modificadas e substituídas pelos IAPs – Institutos de Aposentadorias e Pensões. Cada IAP era organizado por trabalhadores de uma mesma categoria. Polignano (2008) enfatiza que o primeiro a se organizar foi o IAPM (Instituto de Aposentadorias e Pensão dos Marítimos), classe com status e representatividade. Depois outros IAPs foram surgindo, como dos comerciários (IAPC), bancários (IAPB), industriários (IAPI), e em meados de 1936 cria-se o IAPETEL (Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Estivadores e Transportadores de Carga), representante dos estivadores e transportadores de cargas. Os IAPs cuidavam da aposentadoria, pensões, assistência médica e socorros farmacêuticos.

É possível percebermos, que até este período, ou seja, na década de 1930, nada existia em termos de discussões que pudessem contemplar a saúde como direito universal e visão de totalidade, mas sempre atrelada ao conceito e necessidade de garantir a previdência do assalariado. Outras categorias, não menos importantes, até então, não foram incluídas nos debates, como os trabalhadores autônomos, empregados domésticos ou ainda rurais.

Em 1960, com toda a inquietação e crise gerada pela sobrecarga nos IAPs, ocorre a unificação dos Institutos (consolidada apenas em 1967 com a implementação do INPS – Instituto Nacional de Previdência Social). Tal união contrariava a classe operária, tendo em vista que vários direitos seriam suprimidos e o trabalhador continuaria com a sua parcela de contribuição. A Lei nº 3.807, que trata da Lei Orgânica da Previdência Social, unificou os IAPs, mas não mudou o cenário comentado anteriormente sobre os demais trabalhadores autônomos, rurais e que desenvolviam trabalhos domésticos. A atenção aos trabalhadores rurais ocorreu apenas em 1963, com a criação do FUNRURAL (Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural).

Com a criação do INPS, houve a junção de diferentes categorias de trabalhadores, embora saibamos que apenas os trabalhadores com carteira assinada, e que obrigatoriamente contribuía, tinham acesso aos benefícios. O valor em espécie era pago pelos trabalhadores e gerido pelo governo. Com o aumento em larga escala de contribuintes, a unificação de benefícios, o sistema migrou de INPS para o INAMPS - Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social.

A saúde ainda era colocada como um direito apenas dos trabalhadores vinculados ao INAMPS, corroborando para o entendimento de que a saúde não era um direito universal, mas apenas do trabalhador que contribuía. O INAMPS estava vinculado à previdência, que tinha a tarefa de realizar o recolhimento e controle das despesas.

Nos anos de 1980, nosso país vivenciava um movimento de democracia e paralelamente enfrentava uma crise econômica. Nesse contexto, a saúde deixou de ser apenas interesse em manter os trabalhadores aptos para o trabalho, mas foi vista como uma política com vínculos nos ideais de democracia. Em face da conjuntura do país, foram promovidos diversos debates no Congresso Nacional e discussões de políticas de setores, com participação da Sociedade Civil².

O principal evento, o marco nas discussões acerca da saúde, pós década de 1980, ocorreu nas discussões promovidas pela 8ª Conferência Nacional de Saúde, sediada na cidade de Brasília, reinterando como base das discussões, a saúde como direito universal e dever do Estado. A conferência promoveu discussões mais consistentes acerca da saúde e suas implicações na vida em sociedade. Por fim, a proposição de uma Reforma Sanitária e um Sistema Único de Saúde.

Entre os principais aspectos descritos e assegurados pela Carta Constitucional, estão: o acesso universal à saúde, encerrando com as discussões no campo da saúde apenas para os indivíduos que contribuíam ou não com a previdência, bem como o fim da diferenciação dos trabalhadores urbanos e dos rurais. As ações na área de saúde passaram a ganhar destaque e relevância pública com a criação de um Sistema Único de Saúde (SUS) que fosse desenvolvido em caráter regionalizado e descentralizado, delimitação do setor privado como assistência à saúde complementar. Assim, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a saúde é reconhecida como direito universal e dever do Estado, houve a proposição de um Sistema Único de Saúde, que somado aos demais serviços de governo, de forma

² Entende-se que a participação da Sociedade Civil, implicava que as decisões não seriam tomadas apenas em nível de governo.

descentralizada e com atendimento integral, permite a participação da comunidade.

Percebemos que mesmo com a implantação do SUS e seus princípios, a população ainda não usufruiu da saúde como direito e não associa qualidade e condições de trabalho à saúde. Tal consequência denota o que vivenciamos na atualidade: dificuldade em cuidar da saúde, já que não estamos culturalmente prontos para entender que pequenas ações podem prevenir doenças e que esta consequência está diretamente relacionada com a situação de trabalho, que frequentemente, acaba por ficar comprometida.

Após debate e inserção da saúde como direito universal na Constituição, em 1990, acontece a sanção da Lei nº 8.080, que norteia sobre a Política Nacional da Saúde (PNS). A Política Nacional de Saúde contempla no 2º artigo: “A saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício”. Destarte, a obrigação de promover saúde é do Estado, cabendo ao cidadão fazer sua parte no que tange a buscar seus direitos, enquanto ser social (cidadão) e trabalhador, embora saibamos que culturalmente não tivemos oportunidade de exercitar esses direitos. No corpo da política, é ratificado o entendimento de saúde no seu conceito total, incluindo moradia, meio ambiente, condições de saneamento, trabalho, renda, condições de transporte e educação. Por fim, mostra que o nível de saúde representa o índice de desenvolvimento de um país.

Assim, partindo da premissa que a saúde é um direito público, mas que ainda não está ao alcance de todos, o que temos é uma grande massa de trabalhadores que não conseguem viver dentro do que é interpretado como conceito de saúde e que, pela ausência de políticas que busquem associar a “saúde” e o “trabalho”, estão fadados a sofrer com as consequências da falta de entendimento de “saúde” e “trabalho” na totalidade, ou seja, não é possível trabalhar com a ausência de saúde. O que temos na conjuntura, infelizmente, não retrata ainda a efetivação do ideário proposto pela reforma sanitária, conforme já destacado. É possível afirmar que a saúde pública ainda precisa desenvolver e amadurecer os conceitos preconizados em 1990, bem como ampliar a condição de usufruto pelo sujeito, cidadãos.

Dessa forma, compreendemos que a saúde é consequência dos insuficientes investimentos na educação básica e esta, por sua vez, não pode ser desatrelada à saúde. Vasconcelos (2012), com base em estudos realizados no campo da saúde, observa que conceitos como educação e cultura emergem com muita frequência, quando o enfoque das discussões contempla a saúde. Vasconcelos (2012) enfatiza ainda a necessidade e a importância de existir interesse das entidades capitalistas no processo de organização da saúde, em um trabalho multiprofissional, cabendo assim ao governo investimentos na educação dos cidadãos, bem como dos profissionais.

Imprescindível foi o Movimento da Reforma Sanitária, que trouxe uma nova concepção em saúde. Esta concepção em saúde antes da Reforma era prevista pela ausência de doença, não havendo doença, não haveria problemas de saúde daquele indivíduo. Após a reforma sanitária, o entendimento é que a saúde era afetada por um conjunto de fatores, dentre eles os sociais, econômicos, culturais. Dessa forma, a saúde vai além do processo de saúde/doença que é uma constante, vai além da doença, é um trabalho que envolve todas as dimensões da vida dos indivíduos e dos serviços de saúde, otimizando as ações profissionais em direção ao atendimento do ser social, de questões econômicas, habitacionais, educacionais que acabam refletindo de forma mais ampla na situação da saúde no Brasil.

Mesmo com a regulamentação de uma política pública, o impasse existente acerca do público e do privado acontece em todos os locais onde existem trabalhadores. Mesmo a saúde, direito garantido em lei, a busca pela saúde em âmbito privado acomete grande massa de trabalhadores e de contratadores, que investem e participam de um sistema de saúde privado, antagônico ao que foi idealizado na reforma sanitária.

Assim, encerramos a reflexão na saúde como condição essencial para a produção. Dessa maneira, promover saúde, ou cuidar dela, tem como consequência o desenvolvimento, a produção, as condições de vida daqueles que contribuem para o processo de construção do país, ou seja, os trabalhadores. Nosso próximo objetivo é fazer a interlocução do conceito e da prática de saúde na relação e no reflexo do trabalho. A próxima discussão acontecerá dentro das políticas que são oferecidas para o trabalhador, sua eficácia e/ou ausência.

A SAÚDE DO TRABALHADOR - CONHECENDO O NÚCLEO DE ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE

Para entendermos a saúde do trabalhador na atual conjuntura, faz-se necessário conhecermos a trajetória na busca pela qualidade de saúde, os instrumentos e ordenamentos jurídicos norteadores do processo, em uma breve perspectiva histórica e pós-Constituição de 1988. É possível compreendermos que, no contexto histórico do mundo do trabalho, o indivíduo sempre esteve aprisionado às condições que lhe eram imputadas pelos empregadores ou por aqueles que tinham a posse dos bens de produção. Essa relação complexa e enigmática é fruto do que a história nos conta sobre os trabalhadores e como ao longo dos anos essa classe sofreu e ainda sofre com a exploração e a dinâmica do modo de produção capitalista.

Refletindo sobre essa classe, que é composta pelos indivíduos que sobrevivem da venda da força de trabalho, foco da nossa pesquisa, são incluídas as classes que produzem, não se restringindo apenas ao trabalho manual e os trabalhadores chamados de improdutivos, que são aqueles que oferecem apenas valor de uso, não o valor de troca (Antunes, 2009). O trabalho ficou intensificado, nos últimos 40 anos, na exploração da força de trabalho e na organização da produção, segundo Lara e Canoas (2010). Essas mudanças resultaram em diversas transformações nas relações de trabalho. Silva e Silva (2010) discutem que as relações de trabalho e o trabalho por si próprio tinham relação com o status do homem ou, ainda, um “fardo social”, que era entendido como um fracasso na independência do homem.

Com o advento da Constituição de 1988, a saúde deixou de ser um acessório na vida do trabalhador e passou a ser considerada essencial para desenvolvimento das atividades. Um paradigma, já que as condições de trabalho não contribuíam para a promoção de saúde. Inicialmente, pós-constituente, existia um grande impasse em discutir uma política que contemplasse unicamente a saúde do trabalhador, uma vez que não havia Ministério próprio que trataria do assunto especificamente. As primeiras discussões em construção de uma Política Nacional em Saúde do Trabalhador (PNST) foram realizadas pelo Ministério da Saúde (MS), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e pelo Ministério da Previdência Social (MPS).

A política foi discutida em 1994, na II Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador (CNST), ainda com enfoque nos princípios do SUS, bem como da Política Nacional de Saúde. Contudo, tal política nunca fora materializada, vindo o debate para o ano de 2005. Em 2005, ocorreu a III Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador, ainda resistente em avançar nos debates alusivos unicamente à saúde do trabalhador.

Segundo Lacaz (2010), há alguns autores que acreditam que ainda não exista uma política voltada para a saúde do trabalhador que tenha em seu bojo todo o apoio e participação dos demais setores e que consigam na totalidade garantir a saúde do trabalhador, bem como condições de trabalho, prevenção de doenças e promoção de saúde. O que notamos é que para tal concretização da PNST é que existem muitas disputas de interesses, que infelizmente não são coletivas, apenas de poder. As perspectivas de integração entre os setores são pequenas, já que os três Ministérios (MS, MTE e MPS) que poderiam fortalecer a Política Nacional em Saúde do Trabalhador, caminham por lados opostos e isolados, com precárias interlocuções com as demais áreas. Quanto às perspectivas e atuações específicas do MS, Lacaz (2010), relata que o documento com maior expressão já publicado foi a Portaria nº 3.908 de 30 de outubro de 1998, do referido documento, que instituiu a Norma Operacional de Saúde do Trabalhador (NOST). Tal norma traz em seu texto algumas considerações e diretrizes com base na atual Política de Saúde e nos princípios do SUS.

Em 2002, através da Portaria nº 1.679 de 19 de setembro de 2002, o Ministério da Saúde, instituiu, através da Secretaria de Assistência à Saúde (SAS), a Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST), que serviu como ferramenta expressiva na execução e norteamto dos propósitos do SUS, voltados especificamente para os trabalhadores. A portaria em questão contempla os Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CRSTs), que, atualmente, com a alteração de nomenclaturas, conhecemos por CEREST – Centro de Referência em Saúde do Trabalhador, trazendo para a discussão a ausência de uma política fortalecida e sem autonomia para cuidar do trabalhador. É possível perceber o reflexo dessa inércia nas grandes empresas, grandes focos de trabalhadores em massa e uma sobrecarga no sistema previdenciário por inúmeras questões

ligadas à saúde do trabalhador. Se pensarmos em um conceito de trabalho³, em que dele o homem caminha pela lógica de produção, dentro do capitalismo, temos:

O trabalho é atividade racional orientada para um fim, à produção de valores de uso, assimilação de matérias naturais para a satisfação de necessidades humanas. É originalmente metabolismo entre o homem e a natureza da qual se apropria para satisfação das necessidades humanas. (IAMAMOTO, 2011, p. 40)

Nesse sentido, tendo o trabalho como atividade fundamental do homem, como fazê-lo em sua plenitude e em condições salutaras? Muitas vezes, tentamos debater de maneira isolada trabalho e saúde, e desta maneira é que se perde a ótica para a compreensão da rotina, da vida em geral do indivíduo. É onde perdemos investimentos e, também, percebemos a ineficácia de políticas que consolidem a real necessidade do indivíduo. O que prevalece são os interesses capitalistas, a produção em massa. O quantitativo é mais relevante do que a qualidade. É possível entendermos que a saúde dos trabalhadores passou por diversas transformações, as quais citamos anteriormente. Atualmente, vislumbramos o quadro dos servidores públicos estaduais, em especial os policiais militares de Minas Gerais, público que apresentaremos a seguir, compreendendo o que é o NAIS – Núcleo de Atenção Integral à Saúde.

O NAIS - Núcleo de Atenção Integral à Saúde é o local onde são atendidos os policiais militares que estão na ativa, os profissionais que se encontram no quadro da reserva, os dependentes desses militares e os pensionistas. São oferecidos diversos tipos de atendimentos, tais quais clínica médica, odontológica e psicológica. A equipe é formada por médicos, dentistas, psicólogos, técnicos e auxiliares administrativos. Para tanto existem dispositivos jurídicos que norteiam a atuação do NAIS, visando qualidade nos atendimentos prestados aos usuários.

³ O trabalho não é mera atividade que tira da natureza elementos que satisfazem as necessidades da existência (tenho sede, bebo água; tenho fome, como uma fruta), mas ele transforma a natureza para que os objetos produzidos possam satisfazer necessidades propriamente humanas. (ALVES, 2010, p. 63)

Assim, todos os policiais e bombeiros usufruem dos benefícios do Sistema de Saúde da Polícia Militar de Minas Gerais (SISAU), Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais (CBMMG) e o Instituto de Previdência dos Servidores Militares do Estado de Minas Gerais (IPSM). O SISAU tem por princípio a equidade, unicidade administrativa (unidade de comando), descentralização, regionalização (distribuição dos serviços), hierarquização (organização do sistema em três níveis de atenção: primário, secundário e terciário) e referência e contrarreferência (permite que o servidor seja atendido mais próximo de seu domicílio). O NAIS, conforme mencionamos anteriormente, trata da saúde do servidor pela rede orgânica, especificamente *in loco*. Dentro das Unidades de Polícia estão alocados os NAIS, em conformidade com a legislação específica dentro da IME – Instituição Militar Estadual, conforme previsto no Plano Diretor do IPSM, na Resolução Conjunta de Saúde Nº 101/2011-PMMG-CBMMG-IPSM.

O tema de estudo é bastante rico e de extrema importância quando pensamos em qualidade dos serviços prestados na área de Segurança Pública. Dessa maneira, vislumbramos a importância de compreender como funciona e como é operacionalizada a saúde para os militares, uma vez que esse grupo é regido por legislação específica. É no Núcleo que os servidores são recebidos e encaminhados para a rede credenciada. Os acidentes de trabalho são acompanhados e monitorados pela equipe médica. O fluxo de atendimento tem o seguinte funcionamento: o militar chega ao NAIS apresentando algum tipo de patologia, oriunda ou não da sua atividade fim, é atendido e encaminhado para a rede conveniada, quando os profissionais da equipe não conseguem, ou não têm as especialidades de cada atendimento, o usuário é encaminhando do NAIS à rede conveniada. Ao findar o tratamento na rede conveniada, o usuário retorna ao NAIS para realizar uma perícia para fins de homologação do estado de saúde do servidor.

Dentro do NAIS existem diversas atividades voltadas para a saúde do policial e servem como incentivos à promoção de saúde. Dentre elas destacamos o PCMSO - Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional, o Programa de Prevenção e cessação ao Tabagismo na PMMG e o Programa de Prevenção e Tratamento da Obesidade na PMMG. A Resolução 3899/06 trata do PCMSO, Programa de Controle Médico de Saúde

Ocupacional, e tem como base a prevenção e, através de busca ativa, avalia todo o efetivo da Polícia Militar que está em atividades ativas, com o fito de realizar acompanhamento de exames de rotina, vacinação entre outros exames que podem ser realizados, objetivando prevenir possíveis patologias e acompanhar o tratamento de doenças crônicas. É atribuição do NAIS confeccionar um calendário que contemple todos os militares da ativa, respeitando o período para a realização dos exames e resultados. A previsão é que os exames aconteçam uma vez ao ano. Após convocado, o servidor comparece à consulta. Dentro do PCMSO estão previstos ainda exames específicos de gênero, como àqueles para prevenção do câncer ginecológico, prevenção ao câncer de próstata e exames voltados diretamente para os riscos ocupacionais.

O Programa de Prevenção e Tratamento da Obesidade é norteado pela Instrução de Saúde nº 04 de 10 de junho de 2009. A vertente de atividades do Programa vislumbra trabalhar com a mobilização dos militares, a conscientização de que o peso está atrelado às boas condições de vida e que o militar saudável tem condições de desenvolver seu trabalho com maior qualidade. O desenvolvimento do Programa, conforme previsto, está sendo realizado pelos médicos que compõem o NAIS. Não é previsto um médico específico para desenvolver o programa, bem como realizar as consultas. Aliados ao Programa de Prevenção e Tratamento da Obesidade estão os incentivos à prática esportiva, orientações sobre a alimentação e, em alguns casos, realiza-se o tratamento medicamentoso. O terceiro e último, dentre os principais programas desenvolvidos pelo NAIS, é o Programa de Prevenção e Cessação ao Tabagismo. O acompanhamento do Programa ocorre no NAIS. O servidor tabagista, após a primeira consulta é convidado a participar do Programa, deixando a escolha facultada ao militar. É possível notarmos que o NAIS busca manter a saúde do trabalhador através da prevenção e da atenção primária à saúde. Embora saibamos que, além de buscar a qualidade e promoção de saúde dos policiais militares, a prevenção diminui a sobrecarga no sistema de Saúde e mantém mais policiais à disposição para desenvolvimento do trabalho.

A PESQUISA

Para a realização do presente trabalho realizamos uma pesquisa de campo, levantamento bibliográfico, revisão de literatura e pesquisa documental. Realizamos uma pesquisa descritiva e com caráter qualitativo. Tal pesquisa poderá se aproximar do materialismo dialético. Assim, foi realizado um estudo no NAIS – Núcleo de Atenção Integral à Saúde, no município de Uberaba. A rotina de atendimento obedece a um fluxo simples: os militares possuem diversos profissionais conveniados e podem procurar pelo atendimento direto ao especialista, contudo, os exames, licenças e dispensas médicas são homologados apenas pelos profissionais que trabalham no NAIS. Realizamos a pesquisa no NAIS situado na Praça Magalhães Pinto, nº 530. O local é reservado para atendimentos, pequenos procedimentos, consultas e, também, possui uma sala para atendimento de emergências.

Foram entrevistados cinco profissionais componentes da equipe médica do NAIS. Tais sujeitos foram escolhidos por comporem equipe multiprofissional do núcleo e por serem membros efetivos da Polícia Militar de Minas Gerais. Assim, os entrevistados contribuíram com a pesquisa de forma ímpar, mantendo a fidedignidade ética com a pesquisa. Abordamos um profissional de cada categoria, a fim de obter como resultado entrevistas variadas com diferentes pontos de vistas, contudo, objetivos comuns. Cada profissional, na sua área, realizou seus apontamentos, com base na sua especialidade, odontologia, medicina, psicologia e os técnicos em saúde bucal e enfermagem. Para explicar os posicionamentos dos entrevistados, eles foram indicados pelos seguintes nomes fictícios, mantendo assim a ética em pesquisa: Afrodite, Zeus, Apolo, Hermes e Ares.

Para o processo de coleta de dados, foi utilizado na pesquisa uma entrevista semiestruturada, com o recurso de um gravador, objetivando manter a fidedignidade dos dados coletados e, por conseguinte, nas ações. Foi realizada a interpretação dos dados coletados na entrevista de forma manter a qualidade e excelência na pesquisa. Assim, no próximo item apresentaremos os sujeitos que contribuíram para a pesquisa, através da

entrevista semiestruturada, conforme destacado anteriormente, e qual a função exercida dos sujeitos dentro do NAIS.

Notamos que em alguns momentos dos depoimentos os sujeitos reafirmam a falta de estrutura, contudo, persistem em atender o usuário dentro do NAIS. Com relação às demandas que merecem maior destaque e atenção, são aquelas decorrentes do trabalho, na sua grande maioria ocasionadas pelo tipo de trabalho desenvolvido. Destacam-se as lesões ortopédicas, doenças bucais e patologias que interferem na saúde mental.

[...] o maior problema que a gente tem hoje em dia, em termos de atendimento, acredito que sejam as lesões ortopédicas. (HERMES)

Um dos entrevistados relacionou o estado de saúde-doença com as condições de trabalho e ausência de uma rotina que propicie uma prevenção de doenças.

[...] na parte de odontologia, as maiores demandas que eu já pude observar é na parte de necessidade em periodontia. [...] por causa da má higienização. (AFRODITE)

Quando indagados com relação aos encaminhamentos que o Núcleo realiza para os servidores, uma vez que, conforme citamos anteriormente, o NAIS trata-se da rede orgânica, os sujeitos apresentaram em seus relatos duas perspectivas divergentes. A primeira no que tange ao encaminhamento direto para a rede de especialistas conveniados:

[...] os usuários que são atendidos pelo NAIS, eles vão à parte de odontologia, são encaminhados muitas vezes para a parte de periodontia [...] quando esse dente poderia ser mantido e resolvido o problema [...]. (AFRODITE)

A segunda perspectiva, mencionada anteriormente, é no que se refere tentar “cuidar” do policial, dentro do próprio Núcleo. Ocorre que os trabalhadores procuram o NAIS e desejam o tratamento imediato, que por vezes acaba sendo feito no próprio local.

[...] eu acompanho bastante [...] casos de especialistas. Por exemplo, parte ortopédica, eu faço muito diagnóstico que dependendo da situação, se é um caso que às vezes não precisa de intervenção cirúrgica, muitas vezes eu trato aqui. [...] [...] Se o paciente precisar de uma intervenção cirúrgica ou se o paciente às vezes não está obtendo a melhora como a gente espera (ZEUS)

Conseguimos perceber que na equipe de profissionais, embora com poucas especialidades, eles procuram atender o servidor na totalidade. Contudo, quando questionados acerca dos profissionais que poderiam contribuir nos atendimentos, todos os sujeitos indicaram pelo menos mais dois profissionais de especialidades diversas, que poderiam permanecer no NAIS, à disposição do Núcleo, em tempo integral. Nas entrevistas, constatamos uma preocupação com o trabalhador que vai se aposentar e com aquele que poderia ter evitado doenças, com dicas simples que poderiam ser fornecidas por outros profissionais. Por vezes eles acabam por ir além de suas atribuições profissionais em busca de efetivar a atenção primária. Dentre as categorias profissionais, os sujeitos destacaram a necessidade da presença do fisioterapeuta, nutricionista, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional:

Caberia sim uma expansão, [...] porque hoje a gente tem dentista, psicólogo e o médico. Poderíamos ter o assistente social, poderíamos ter um fisioterapeuta, poderíamos ter o fonoaudiólogo, poderíamos ter o nutricionista. [...]. (AFRODITE)

Buscando conhecer quais trabalhos o NAIS desenvolve, os sujeitos foram arguidos acerca das políticas internas voltadas para o trabalhador e quais atividades eram desenvolvidas. Os entrevistados dissertaram, sobre o Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional (PCSMO), que na visão dos sujeitos é o que apresenta mais resultados no que tange à prevenção de doenças e de diagnósticos precoces.

Com relação ao assistente social e sua atuação como membro da equipe do NAIS, dentro da concepção individual de cada sujeito sobre as atribuições do serviço social, tivemos como respostas:

[...] tem muita questão aqui que é demanda realmente do serviço social. Seria fundamental. [...] Às vezes um profissional do serviço social pode ajudar a gente nisso. Tem várias questões: [...] intervenção, [...] acolhimento. (ZEUS)

Perguntamos aos entrevistados sobre o cuidado que os servidores tinham com sua própria saúde. Se o tempo de trabalho e as condições permitiam que o policial investisse tempo no trato com a saúde e por consequência, bom desempenho profissional. Outro entrevistado aborda a

questão de ter hábito, criar o hábito, de boas ações, boa alimentação. O sujeito Hermes relata que com relação ao tempo dedicado à saúde, os trabalhadores:

[...] não, não investe, eu acho que ainda é muito pouco a relação. O militar não consegue fazer uma relação entre a atividade física sem ser voltada para estética [...]. (HERMES)

Por fim, a última discussão realizada com os entrevistados foi acerca do processo saúde-doença e as consequências e impactos na vida do trabalhador.

As respostas foram semelhantes no que tange à sobrecarga de pacientes no sistema de saúde da instituição, o SISAU, bem como acréscimo de despesas no plano dos servidores, o IPSM. Outras discussões estavam na relação do trabalhador ficar inapto para o trabalho e, por conseguinte, redução de policiais em condições de executarem policiamento, em promover segurança pública. Ao longo da pesquisa, procuramos compreender como se processa o funcionamento do NAIS, as ações desenvolvidas pelo Núcleo, quais as principais demandas apresentadas por essa classe trabalhadora e os impactos da saúde na execução da atividade laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a jornada da pesquisa, vislumbramos a evolução conceitual de saúde. Percebemos que o conceito de saúde modificou de mera aptidão para o trabalho, para um conceito para além da ausência de doença. Compreendemos que nada foi fácil para o reconhecimento da saúde como fator ímpar na execução do trabalho e, por sua vez, na qualidade de vida dos cidadãos.

Com base nos estudos, conhecemos a Política Nacional de Saúde e as mazelas que os indivíduos vivenciaram para a efetivação do direito dentro do preconizado pelo Sistema Único de Saúde. Através da pesquisa de campo, conseguimos nos aproximar dos conceitos e compreender a operacionalização do Núcleo de Atenção Integral à Saúde - NAIS. O NAIS é o local que cuida da saúde dos servidores públicos estaduais: os policiais militares. O Núcleo possui legislação específica dentro das Instituições

Militares Estaduais (IMEs). O NAIS no município de Uberaba atende os servidores que trabalham no Quarto Batalhão da Polícia Militar de Minas Gerais, bem como os dependentes, pensionistas e militares da reserva.

Após os diálogos estabelecidos com os integrantes participantes da pesquisa, conseguimos observar que o Núcleo tem como objetivo principal a prevenção de doenças e a promoção de saúde, com práticas e trabalhos voltados para a atenção primária. As demandas oriundas da classe trabalhadora no NAIS são diversas, contudo, observamos através dos discursos dos sujeitos que, embora a prevenção seja o caminho para evitar doenças, os servidores por diferentes motivos não investem muito tempo e atenção aos cuidados primários. Todavia, buscam apoio do NAIS quando alguma doença já está instalada ou quando surge uma patologia oriunda da pressão exercida pela grande responsabilidade que é o trabalho do policial. O Núcleo trabalha com políticas que visam prevenir doenças e promover o acompanhamento do servidor em tratamentos. O Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional (PCMSO) foi o destaque nos relatos dos sujeitos para atendimentos em caráter preventivo.

Por intermédio do PCMSO, os militares que não possuem tempo para realizar exames de rotina, controle de vacinas e exames em decorrência das atividades laborais, são direcionados e encaminhados às diversas especialidades realizando um controle, no mínimo anual, da saúde física e mental. Cabe ressaltar que o cuidado e atenção à saúde mental servem como alicerce do desenvolvimento do trabalho do policial.

Assim, retomamos a discussão com relação à prevenção e atenção primária. Com base nos relatos, compreendemos que o trabalhador saudável físico e mentalmente consegue oferecer serviços de qualidade à sociedade. Entretanto, os dados coletados mostraram que há o descuido com a atenção primária e, em algumas ocasiões, a falta de rotina sucedida por militares adoecidos por mais tempo, sobrecarga no SISAU e redução de servidores que possam desempenhar suas funções com plenitude.

Considerando a existência de legislação específica que prevê a composição de outros profissionais no quadro de funcionários do Núcleo e apreciando as demandas despontadas nos discursos dos entrevistados, é que sugerimos neste momento a inserção do profissional Assistente Social como

membro da equipe multidisciplinar do NAIS, como uma ferramenta imprescindível no atendimento aos usuários.

Pensamos em um profissional Assistente Social que consiga aliar a saúde ao trabalho, promovendo intervenções junto à família do policial, que também é atendida no Núcleo. Tais atividades devem ser desenvolvidas em harmonia com a equipe multiprofissional, atendendo o policial em sua totalidade. A nossa compreensão é que a família consiga auxiliar o policial no cuidado básico com a saúde e, por consequência, promoção de saúde, qualidade de vida. As políticas internas, tal como o PCMSO, podem ser ainda mais eficazes, quando os acompanhamentos de doenças ou de outras necessidades contam com a participação da família. Da mesma maneira nos tratamentos a longo prazo. Todo esse trabalho de base pode ser desenvolvido pelo Assistente Social e por todos os membros da equipe, cada integrante atuando dentro de suas atribuições. O assistente social, dentro do NAIS, poderia desenvolver oficinas de educação em saúde, trazendo para o cenário os dependentes. As oficinas poderiam estar voltadas à prevenção de doenças, cuidados com o estresse e contemplar o apoio no planejamento orçamentário familiar. O profissional pautaria o seu trabalho em atividades voltadas à compreensão do luto, no que tange a efetivação dos direitos dos usuários e beneficiários do SISAU. Outros trabalhos poderiam atender o público que está ingressando na aposentadoria e que encontra entraves e dificuldades para se adaptar à nova realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; ALENCAR, Mônica Maria Torres de. *Serviço social, trabalho e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2011.

BARTHOLO, Waldanne Ribeiro. Estresse acumulado ou Bournot. *Revista de Psicologia, Saúde Mental e Segurança Pública*. Belo Horizonte, v1, n 3, janeiro/dezembro 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.

BRASIL *Resolução conjunta de saúde nº 101/2011*. Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG); Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais (CBMMG); Instituto de Previdência dos Servidores Militares de Minas (IPSM). Institui o Plano Diretor do IPSM. Publicado na separata do BGPM Nº 10, de 02 de fevereiro de 2012.

BRASIL *Resolução conjunta nº 4073 de 26 de abril de 2010*. Dispõe sobre Perícias de Saúde na Polícia Militar e no Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Publicado na separata do BGPM, num. 33, de 04 de maio de 2010.

BRASIL *Resolução nº 3899 de 14 de novembro de 2006*. Institui o Programa de Controle Médico de Saúde ocupacional (PCMSO) na Polícia Militar do Estado de Minas Gerais (PMMG). Publicada pelo Estado Maior da Polícia Militar (EPMP), [20--].

BRAVO, Maria Inês Souza. *Serviço social e reforma sanitária: lutas sociais e práticas profissionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CONCEITO de saúde. 2011. Disponível em: <http://conceito.de/saude>. Acesso em: 05 Set. 2013.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Trabalho e indivíduo social: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LACAZ, Francisco Antônio de Castro. Política Nacional de Saúde do trabalhador: Desafios e Dificuldades. In: SANT'ANA, Raquel Santos (Org.). *Avesso do Trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. MIOTO, Regina Celia Tamasso. *Desafios atuais do Sistema Único Saúde- SUS e as exigências para os assistentes sociais*. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO VII

AVALIANDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

EVALUATING THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION OF FUNDAMENTAL TEACHEING

Eduardo Nascimento¹

RESUMO

O presente artigo pretende fazer uma reflexão sobre o processo de avaliação na educação física aplicado no contexto escolar. Para isso, foram utilizadas algumas publicações nacionais na área da educação e educação física escolar. Mesmo apresentando polêmicas, foram encontradas várias possibilidades de práticas avaliativas na educação física na escola, com o destaque para a avaliação física antropométrica e testes motores, sob a perspectiva biológica do conhecimento voltada para a promoção da saúde.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Física Escolar; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the evaluation process in physical education applied in the school context. For that, some national publications were used in the area of school education and physical education. Even with controversies, several possibilities of evaluative practices were found in physical education at school, with an emphasis on anthropometric physical assessment and motor tests, from the biological perspective of knowledge, aimed at health promotion.

Keywords: Evaluation; School Physical Education; Teaching and learning.

¹ Mestre em Ciências da Educação. Pós-graduado em Administração Escolar. Possui Especialização em Supervisão Escolar pela PUC-MG. Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: nascimento_judo@hotmail.com | Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5822233507075618>

DESAFIOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação é um dos processos mais desafiadores, porém, não menos polêmico, na educação escolar. Enquanto parte inerente do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação ainda é vista como um instrumento de medida para aprovação ou reprovação no contexto escolar, que mostra a quantidade de ponto conquistada pelo estudante, quando a ênfase deveria ser dada ao seu aprendizado.

A avaliação ainda é utilizada pelo professor, como instrumento de coerção: “Se vocês não fizerem silêncio, vocês vão sofrer com a minha prova!”, contrariando Gaspar e Levandovski (s/d) quando registram que “a pedagogia contemporânea defende uma concepção de avaliação escolar como instrumento de emancipação.”

Na educação física escolar, o processo avaliativo não é tão diferente, pois, comumente, os professores restringem-se a dar presença ou falta, para cumprir exigências burocráticas, sem o compromisso de avaliar o aprendizado do estudante, mesmo que a disciplina Educação Física não tenha, como em muitas instituições de ensino, o caráter somativo. Nesse sentido, o papel do professor é ampliar a discussão sobre a avaliação escolar “...vinculada diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, à prática pedagógica do professor. Porém, muitos educadores percebem o processo em questão de modo dicotomizado: o professor ensina e o aluno aprende” (GASPAR e LEVANDOVSKI, s/d).

Assim, o desafio seria propor uma prática avaliativa, principalmente pelo profissional na prática da educação física escolar, que averiguasse sistematicamente se as atividades planejadas por ele proporcionaram um conhecimento significativo para o estudante. Nesse contexto, a prática avaliativa deverá ter objetivos claros e que atendam aos interesses do professor e, principalmente, do aluno.

A avaliação nessa disciplina não necessita ter um caráter de aprovação ou reprovação, mas que seja um mecanismo que proporcione o acompanhamento do desenvolvimento do aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem (NASCIMENTO, 1995, p. 69). Os critérios dessa proposta de prática avaliativa precisam ser coerentes e construídos na

perspectiva da criança e do adolescente, no grupamento em que eles estejam inseridos, pois precisa ter a intenção e o significado para todos os envolvidos no processo.

Ao pesquisar as práticas avaliativas de professoras de educação física no contexto escolar, Santos e Maximiano (2013, p. 887) apontam alguns questionamentos a serem respondidos: “Qual é o papel da avaliação na educação física escolar; para que avaliar; quem, quando e onde avaliar; com quais instrumentos e por que avaliar”. Essas questões importantes deverão nortear a elaboração de qualquer prática avaliativa.

As pesquisadoras Mendes e Rinalda (2020), ao analisarem características e delineamentos do processo de avaliação da aprendizagem na educação física escolar de 46 professores de educação física da Rede Pública de Ensino do Paraná, revelaram que os professores avaliam as competências cognitiva, físico-cinestésica e a socioafetiva dos alunos, utilizando como critérios de análise a retenção de informações, a compreensão e aplicação dos conceitos, a evolução individual, o desempenho físico/técnico, a cooperação, a participação e o comportamento dos alunos por meio de provas teóricas, trabalhos e observações.

Diante desses resultados, percebe-se que há várias possibilidades de práticas avaliativas no ambiente escolar, com objetivos diversos e critérios diferenciados, mas que precisam ser pensadas, analisadas e compreendidas dentro de cada contexto, dentro de cada espaço e tempo escolares, bem como na relação dialética do professor com o aluno. Apontar caminhos e possibilidades favorece as discussões para aplicação da avaliação no âmbito escolar, enquanto processo indissociável do processo de ensino e aprendizagem.

Ribeiro e Ribeiro (2010, p. 207) apresentam a avaliação física no âmbito escolar, sugerindo ao professor uma metodologia que acompanha o crescimento e o desenvolvimento do estudante sob o aspecto biológico, utilizando as avaliações antropométricas e testes motores, podendo, assim, obter informações relevantes que possibilitam ações preventivas voltadas para a promoção da saúde. Pela aferição do peso e da estatura, bem como de suas correlações, pela aferição da aptidão física relacionada à saúde: vinculada

aos componentes morfológico, funcional, motor, fisiológico e comportamental.

Os dados e fatos gerados pelas aferições nas aulas de educação física poderão ser compartilhados com os professores de outras disciplinas na escola, dando assim, a conotação multidisciplinar para estes conhecimentos. Por exemplo, na construção de textos, de expressões matemáticas, de contextualizações históricas com os dados dos próprios estudantes, poderão gerar um comprometimento efetivo na busca desses conhecimentos, pois os números dizem respeito ao peso, a estatura, as medidas do pé, da circunferência do abdômen, tornando-os protagonistas, ao invés de expectadores.

Vale destacar que existem críticas com relação ao discurso da aptidão física relacionada a saúde no contexto escolar, principalmente pelo caráter eminentemente individual das suas propostas (FERREIRA, 2021, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, a prática avaliativa, proposta pelos autores supracitados, aproxima-se da realidade de cada estudante, quando as aferições objetivam fazer com que o estudante conheça o seu próprio corpo, gerando dados e fatos concretos, contextualizados, mostrando sempre a intenção e o significado desse conhecimento aprendido.

Esse processo avaliativo, executado ao longo de um ano letivo, poderá gerar uma expectativa positiva para o estudante, em que o professor manterá esta expectativa, incentivando-o a buscar por mais conhecimentos, também de forma autônoma.

Assim, cabe a cada profissional de educação física buscar alternativas coerentes para a elaboração e aplicação da avaliação na educação física escolar. As publicações nessa área levam a crer que a avaliação ainda é um processo conflitante, que precisa ser utilizado, não só pelo profissional de educação física, mas por todos os professores da escola.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Marcos Santos. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/411>; Acesso em: 29/01/2021.
- GASPAR, Magna Lúcia Furlanetto e LEVANDOVSKI, Ana Rita. *O processo de avaliação da aprendizagem escolar na prática pedagógica*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1770-6.pdf>; Acesso em: 30/01/2021.
- MENDES, Evandra Hein; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. Avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, v. 18, n. 1, Jan./Set. 2020. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/38295>. Acesso em: 28 Jan. 2021.
- NASCIMENTO, Eduardo. Avaliação em educação física escolar. IN: NASCIMENTO *et al.* *Educação física escolar em cidade empresa: a experiência em carajás*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- RIBEIRO, Roberto Régis e RIBEIRO, Keila Donassolo Santos. Proposta de avaliação física no âmbito escolar. IN: AWAD, Hani (Org.) *Educação física escolar: múltiplos caminhos*. Jundiaí: Fontoura, 2010.
- SANTOS, Wagner dos e MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, Out./Dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n4/06.pdf>; Acesso em: 30 Jan. 2021.

CAPÍTULO VIII

PRINCIPAIS DESAFIOS PARA O ENSINO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

MAIN CHALLENGES FOR TEACHING THE LIBRAS DISCIPLINE IN DISTANCE MODE

Geane Cássia Alves Sena¹

Janice de Fátima Santos Alves e Araújo²

RESUMO

Desde a publicação do Decreto n. 5626/2005, a disciplina de Libras tornou-se obrigatória nos cursos da área da educação tanto na modalidade presencial como a distância. Porém, devido às especificidades que envolvem o ensino dessa língua, surge a necessidade da utilização de ferramentas e metodologias as quais possibilitem que o ensino privilegie atividades práticas e não apenas teóricas. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo geral identificar os principais desafios enfrentados por instituições de ensino superior no Brasil para o ensino de Libras na modalidade a distância. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória, de caráter qualitativo. Para a coleta de dados, foram pesquisados artigos publicados entre os anos de 2013 e 2019. Com as análises, foi possível percebermos que as universidades estudadas apresentam algumas dificuldades para o ensino de Libras em EaD, tendo em comum questões relacionadas ao uso da tecnologia. Diante disso, torna-se necessária a reelaboração de ferramentas tecnológicas para atenderem às especificidades da disciplina de Libras, que é uma língua visual-especial, uma vez que tais ferramentas ainda estão voltadas para o ensino de disciplinas a estudantes ouvintes.

Palavras-chave: Ensino de Libras; Educação a Distância; Cursos de Graduação; Principais Desafios.

¹ Doutora em Linguística pela Unicamp; e-mail: geane.sena@yahoo.com.br; <http://lattes.cnpq.br/7451941414942106>

² Doutoranda em Ciências da Educação pela UGR- Universidade de Granada/Espanha; e-mail: janicefatimalves@yahoo.es; CV: <http://lattes.cnpq.br/6333291461580201>

ABSTRACT

Since the publication of Decree no. 5626/2005, the discipline of Libras has become mandatory in courses in the area of education, both in classroom and distance. However, due to the specificities that involve the teaching of that language, there is a need for the use of tools and methodologies which enable teaching to privilege practical and not just theoretical activities. In this perspective, this work has as general objective to identify the main challenges faced by higher education institutions in Brazil for the teaching of Libras in the distance modality. To this end, a qualitative, descriptive and exploratory bibliographic research was carried out. For data collection, articles published between the years 2013 and 2019 were searched. With the analysis, it was possible to see that the universities studied presented some difficulties for teaching Libras in distance education, having in common issues related to the use of technology. Given this, it is necessary to re-elaborate technological tools to meet the specificities of the Libras discipline, which is a visual-special language, since these tools are still aimed at teaching subjects to hearing students.

Keywords: Libras teaching. Distance Education. Undergraduate courses. Main Challenges.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, os surdos foram considerados como pessoas incapazes de aprender e permaneceram à margem da sociedade. Mas, com muita luta, começaram a ter seus direitos garantidos, como o de serem educados e o reconhecimento da sua língua materna. No caso do Brasil, a língua materna dos surdos é a Libras (Língua Brasileira de Sinais), reconhecida como segunda língua oficial do país a partir da Lei Federal nº 10.436 de abril de 2002.

Porém, para que a inclusão dos surdos aconteça nos ambientes em que estão inseridos, é necessário que haja uma conscientização dos ouvintes da importância de aprenderem a língua de sinais para conseguirem se comunicar de forma adequada com os surdos. Em se tratando da inclusão do surdo no espaço escolar, é importante que, além do reconhecimento da Libras, os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam capacitados para atenderem às especificidades destes alunos que

apresentam uma diferença linguística e uma forma de comunicação distinta da que é utilizada pelos ouvintes.

Uma das formas encontradas para a capacitação de profissionais envolvidos na área da educação foi a inclusão da Libras como disciplina obrigatória em cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia, o que foi garantido pelo Decreto nº. 5626 de dezembro de 2005. Porém, é importante destacar que são ofertados cursos na área da educação não apenas na modalidade presencial, mas também na modalidade a distância, que apresenta suas especificidades. Na modalidade EaD, o espaço de interação, discussão, troca de conhecimentos e aprendizagem não é físico, mas virtual, o que exige uma conduta diferente por parte do aluno, bem como uma preocupação das instituições de ensino em relação a aspectos como metodologia, material didático disponível para estudo, entre outros.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo basilar identificar os principais desafios enfrentados por instituições de ensino superior no Brasil para o ensino de Libras na modalidade a distância. Com o intuito de alcançar o objetivo desta investigação, procurou-se responder à seguinte pergunta: quais os principais desafios enfrentados por instituições de ensino superior no Brasil para o desenvolvimento da disciplina de Libras em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas na modalidade a distância?

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória, de caráter qualitativo. Para a coleta de dados, foram pesquisados na base de dados *Google Acadêmico* artigos publicados entre os anos de 2013 e 2019, tendo como palavras-chave: *ensino de Libras, curso de graduação e educação a distância*. Inicialmente, os artigos foram selecionados pelo título. Depois foram selecionados como amostragem dois artigos que apresentavam um estudo de caso sobre as dificuldades para o ensino da disciplina de libras em cursos de graduação. Ainda foram usados como critérios para seleção do objeto de pesquisa: ser de universidades de estados brasileiros distintos e de sistemas de ensino diferentes (estadual e federal).

Este estudo torna-se relevante para a área acadêmica por trazer uma reflexão sobre o ensino de Libras na modalidade de ensino a distância que é um tema ainda pouco discutido e com muito a ser pesquisado. Devido às especificidades da Libras, que é uma língua visual-espacial, o seu ensino deve

ser realizado de uma forma diferente de outras disciplinas ofertadas em EaD, uma vez que deve prevalecer a presença de atividades práticas e não apenas teóricas.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A LÍNGUA DE SINAIS – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS

A educação de surdos vem sofrendo mudanças ao longo dos séculos devido, principalmente, às transformações sociais, culturais, políticas. No antigo Egito, os deficientes auditivos eram considerados como seres especiais em decorrência da sua forma diferente de se comportar e do seu silêncio. Na Grécia antiga, os surdos eram vistos como seres imperfeitos, incompetentes, incapazes de aprender por não conseguirem ouvir.

O filósofo grego Aristóteles foi considerado o responsável por manter os surdos na condição de ignorantes, uma vez que defendeu a ideia de que o ouvido era o órgão de instrução e a audição um canal fundamental para a inteligência. Segundo Soares (1999), esse pensador grego "Ensinava que os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar" (SOARES, 1999, p. 17). Já, na concepção do filósofo Sócrates, era aceitável o fato dos surdos utilizarem o corpo e as mãos para se comunicarem.

No território romano os surdos também sofreram com a falta de direitos, como o de casar-se e herdar bens. Existe ainda relatos de abandono e extermínio. Muitas crianças com deficiência eram jogadas no rio Tibé pelo próprio tutor para que morressem afogadas. Além disso, a Igreja Católica defendia que os surdos não podiam proferir o sacramento por não serem imortais. Por isso, não podiam gozar de direitos, inclusive de serem educados, e eram deixados à margem da sociedade (Cf. PEREIRA, 2011).

De acordo com Salles et al. (2004), no ano de 637 d.C, o bispo John of Bervely conseguiu ensinar um surdo a falar de forma clara, e esse fato foi considerado como um milagre. Mas, tal metodologia, assim como algumas outras, se perdeu no tempo. No entanto, os esforços para o desenvolvimento de metodologias para educação de surdos não se encerraram. Os autores Samuel Heinicke (alemão), Charles Michel de L'Épée (francês) e Thomas Braidwood (inglês) conseguiram desenvolver, no século XVIII, diferentes

metodologias para educar pessoas surdas. Assim, a educação de surdos toma novos rumos.

Como relata Salles et al. (2004), a primeira escola pública para o ensino de surdos foi fundada no ano de 1755, na cidade de Paris, pelo abade L'Epée. Nessa instituição, era privilegiado o uso da Língua de Sinais Francesa (LSF), a qual havia aprendido com os surdos que viviam pelas ruas de Paris. Com L'Epée, a educação para surdos conheceu a sua "Época de ouro", entre os anos de 1780 e 1880. A partir de então, a educação de surdos começou a propagar pelo mundo, inclusive no território brasileiro.

Heinicke e Braidwood também fundaram escolas na Europa, na Alemanha e na Inglaterra, respectivamente. Sendo que, em ambas, o método privilegiado era a língua majoritária oral. De modo que "Braidwood usava a escrita e o alfabeto digital; ensinava seus alunos primeiro por meio da escrita, depois articulando as letras do alfabeto e passava, posteriormente, para a pronúncia das palavras inteiras" (PEREIRA et al., 2011, p. 8). Já nas escolas fundadas por Samuel Heinicke era privilegiada a palavra falada, pois este acreditava que esta era a única forma de educar os surdos. Assim, nasceu a "escola alemã".

De acordo com Pereira et al. (2011, p. 9),

Heinicke acreditava que era somente aprendendo a fala articulada que a pessoa surda conseguiria uma posição na sociedade ouvinte. Usava máquinas de fala para demonstrar a posição apropriada dos órgãos vocais para a articulação e associava a pronúncia de vários sons vocálicos com certos sabores. O oralismo de Heinicke recusava a língua de sinais, a gesticulação ou o alfabeto manual.

Desse modo, Heinicke defendia o oralismo como a melhor ferramenta para educar os surdos. Enquanto o francês L'Epée acreditava ser o método visual, que defende o uso do alfabeto manual, dos sinais, dos gestos e da escrita, a melhor língua para desenvolver a educação de surdos. O oralismo, que prega a utilização da fala pelos surdos e a proibição do uso do alfabeto manual e dos sinais, foi ganhando espaço nas escolas para surdos.

No entanto, mesmo sabendo das deficiências do método oral para a educação dos alunos surdos, "[...] os defensores do oralismo acreditavam que,

sendo a surdez medicamente incurável, as pessoas surdas deveriam falar a fim de se tornarem normais" (PEREIRA, 2011, p. 9).

No ano de 1888 foi realizado o Congresso Internacional de Educação do Surdo, em Milão, na Itália. Nesse evento, o método oral foi eleito como a forma mais adequada para a educação de surdos e a língua de sinais foi proibida. Pois, de acordo com os defensores do oralismo, a pessoa surda só teria um pleno desenvolvimento e uma perfeita integração social com a utilização da fala. "Desse modo, o domínio da língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária" (SALLES et al., 2004, p. 55). A partir de então, o oralismo tomou conta das escolas de educação para surdos, perdurando até a década de 70.

De acordo com Sacks (1990, p. 45),

O oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série [...]

Devido à insatisfação com o método oral, foi proposta uma nova metodologia de ensino denominada comunicação total, que contemplava o uso da língua de sinais na educação dos surdos. Segundo Pereira et al. (2011, p. 12)

Embora a comunicação total tenha sido concebida como filosofia que encorajava o uso de todas as formas de comunicação, incluindo sinais da língua de sinais americana, pantomima, desenho e alfabeto digital, entre outras, na prática, ela se tornou um método simultâneo que se caracterizava pelo uso concomitante da fala e da sinalização na ordem sintática da língua da comunidade ouvinte.

Desse modo, a educação de surdos passou a contemplar o bimodalismo, ou seja, uma única língua produzida em duas modalidades. Como lembra Pereira et al. (2011, p. 12), "O bimodalismo refere-se à exposição ou ao uso de uma só língua, produzida em duas modalidades: oral e escrita".

Na década de 1980, os surdos começaram a reivindicar os seus direitos em relação ao reconhecimento de sua cultura e da possibilidade de transmiti-la às crianças. Além disso, reivindicavam o reconhecimento da língua de sinais como uma forma passível de ser utilizada na educação dos surdos. O movimento desse grupo conseguiu provocar mudanças na educação dos surdos de forma que ela fosse reformulada. Assim, surge uma nova proposta de ensino, o bilinguismo. O bilinguismo pode ser então definido como "uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar" (QUADROS, 2008, p. 27).

Essa proposta tem sido apontada como a maneira mais adequada para educar as crianças surdas, pois, além de considerar a língua de sinais como uma língua natural, parte desse pressuposto para desenvolver o ensino da língua escrita. Nesse sentido, o bilinguismo é visto como uma abordagem que propõe que os alunos surdos sejam expostos a duas línguas: a língua de sinais, como primeira língua, e a língua majoritária da comunidade ouvinte, como segunda língua, preferencialmente na sua modalidade escrita (Cf. PEREIRA et al., 2011).

O marco da educação de pessoas surdas está presente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por ser um documento de referência no processo de inclusão. Como afirma Salles et al. (2004, p. 58),

Em relação à situação do surdo, destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo, que lança um novo olhar sobre a inclusão, no sentido de ampliar essa noção: 'Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Com a conquista do reconhecimento da sua língua e de sua cultura, ou seja, enquanto cidadão, o surdo deixa de ser visto pela sociedade como um deficiente, incapaz, e passa a ser concebido como um membro de uma comunidade minoritária capaz de se comunicar com seus pares e interagir no

contexto em que está inserido. Isso significa que, em vez de deficiência, a surdez passou a ser concebida como uma forma diferente do indivíduo perceber e participar do mundo que o cerca.

A educação para surdos no Brasil e a Língua Brasileira de Sinais

A educação para surdos chegou ao Brasil com o francês Ernest Huet, em 1855, que havia sido aluno da escola francesa fundada em Paris pelo abade Charles Michel de L'Épée. Em 1857, foi fundada por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira escola de surdos no país denominada Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje o Instituto Nacional da Educação de Surdos-INES.

No ano de 1862, Huet deixa o instituto que fica sob a responsabilidade do Dr. Manuel de Magalhães Couto, que permanece até 1868. Entretanto, o instituto perdeu seu caráter educacional e passou a funcionar como um asilo para pessoas surdas. Nesse mesmo ano, o Instituto é assumido pelo Dr. Tobias Leite que retoma a educação dos surdos tendo como base o aprendizado da linguagem articulada e da leitura dos lábios.

Em 1951, a professora Ana Rímoli de Faria Dória foi nomeada para dirigir o Instituto dos Surdos-Mudos e adotou, sob influência do Congresso de Milão, como metodologia de ensino o método oral. Também foi responsável pela criação do Curso Normal de Formação de professores para surdos, o primeiro no Brasil. Depois foi aplicado o método Comunicação Total e, atualmente, utiliza como metodologia o bilinguismo.

Mas, até hoje, são perceptíveis os reflexos do oralismo na comunidade surda. Pois muitos apresentam uma defasagem escolar que dificulta o seu ingresso no mercado de trabalho. Como afirma Salles (2004, p. 57), "Em todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série, além de defasagens em outras áreas".

Esse resultado insatisfatório proporcionado pela utilização do método oral pode ser comprovado a partir dos dados de pesquisa publicados pelo FENEIS (1995 apud QUADROS, 2008, p. 23)

Através da pesquisa realizada por profissionais da PUC do Paraná em convênio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), publicada em 1986 em Curitiba, constatou-se que o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 1º grau. Segundo a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito'.

A partir das constatações do fracasso desse método de ensino, é implantado no Brasil o bilinguismo como a metodologia mais adequada para ensinar os alunos surdos. De acordo com Salles (2004, p. 57), a educação bilingue

[...] é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngüe busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida.

Existem alguns fatores que podem propiciar o bilinguismo (Cf. SALLES, 2004), sendo eles:

- anexação política, ocupação militar e formação de campos de refugiados;
- migrações por razões religiosas;
- desejo de identificação cultural com um grupo étnico ou social;
- exigências do sistema educacional;
- exigências na interação comercial;
- desastres naturais levando ao movimento de populações.

Além desses fatores, pode-se citar a situação dos surdos que representam uma minoria, em relação aos ouvintes. Pois a língua de sinais é minoritária em relação à língua utilizada pelos ouvintes, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Daí a importância da educação bilingue para a comunidade surda. Conforme Jesus (p. 141),

Desde 1981, o Bilingüismo foi oficialmente implantado, pelo Parlamento sueco e grande parcela da população surda daquele país hoje trabalha em áreas que exigem formação universitária. Alguns países da América Latina têm iniciado programas de educação bilíngüe, e no Brasil esta é uma ideia ainda pouco conhecida, embora algumas tentativas em algumas partes do país tenham se iniciado.

Assim, no Brasil, já existem tentativas em utilizar o método bilingue na educação de surdos; pautando-se no ensino de duas línguas: a de sinais e a língua majoritária do país, o português (na modalidade escrita). De modo que "O aprendizado da língua majoritária na modalidade escrita se dará por meio da exposição, desde cedo, a textos escritos, uma vez que a leitura se constitui na principal fonte para o aprendizado da língua majoritária" (PEREIRA et al. 2011, p. 16). Já a língua de sinais será utilizada durante as explicações de conteúdos presentes nos textos que circulam na sala de aula. Além disso, será possível mostrar ao aluno as diferenças existentes entre essas duas línguas.

A Língua de Sinais e a legislação brasileira

A utilização da Língua Brasileira de Sinais-Libras foi considerada como válida e legítima no território brasileiro a partir da Lei Federal nº 10.436, também conhecida como *Lei de Libras*, sancionada pelo Ex-Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em abril de 2002. No que se refere a essa Lei, pode-se destacar:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002).

Com a regulamentação da Lei nº 10.436 pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, os surdos têm seus direitos como cidadãos estabelecidos, uma vez que é garantido à comunidade surda o direito de usar a Libras como forma de expressão e interação com o mundo. Esse decreto dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, DECRETO 5626/2005).

Ainda dispõe sobre alguns aspectos relativos à educação dos surdos brasileiros como formação de professores (Capítulo III) e instrutores de Libras (Capítulo IV), o acesso das pessoas surdas à educação, dentre outros. Seguem as disposições do capítulo III:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser

realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5ª A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1ª Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2ª As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6ª A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1ª A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III. (BRASIL, 2005)

Quanto ao acesso das pessoas surdas à educação, o Decreto nº 5626 institui no seu capítulo IV:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1ª Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005)

Assim, a Libras passa a ser reconhecida como língua oficial dos surdos brasileiros. Em 1987, a sigla Libras (*L* de língua, *bras* de brasileira) foi criada com a finalidade de divulgar a língua utilizada pelos surdos e de buscar o reconhecimento da comunidade ouvinte às pessoas surdas. É importante ressaltar que, como qualquer outra língua natural, as Línguas de Sinais possuem uma estrutura complexa, com léxico e regras gramaticais próprias.

São diferentes das línguas orais por utilizarem do canal visual-espacial, e não do oral-auditivo como fazem os ouvintes. Por isso, são consideradas como línguas de modalidade gestual-visual, "[...] uma vez que a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial" (PEREIRA et al., 2011, p. 59).

A Língua de Sinais é um grande instrumento na construção da identidade dos surdos, que tem sido, muitas vezes, negada e desrespeitada pela comunidade ouvinte. De acordo com Pereira et al. (2011, p. 33),

Ainda hoje, muitos ouvintes tentam diminuir os Surdos para que viviam isolados e tendo de assumir a cultura ouvinte, como se esta fosse uma cultura única; ser normal para a sociedade significa ouvir e falar oralmente. Os ouvintes não prestam atenção aos Surdos que se comunicam por meio de Libras. Consequentemente, não acreditam que os surdos sejam capazes de estudar em faculdade ou realizar mestrado e doutorado, por exemplo.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua dos surdos brasileiros, dentre outras grandes conquistas da comunidade surda, é uma forma de inclusão do surdo nos espaços sociais, como na escola, nas empresas, na universidade e na igreja. Outro fator que tem contribuído muito para a inclusão do surdo é a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia, resguardado pelo Decreto nº 5626, pois com esta disciplina os futuros professores estarão mais preparados para auxiliarem os alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na inclusão dos surdos dentro do ambiente escolar.

Profissionais que conhecem e dominam a língua de sinais, ou seja, bilíngues, são de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos surdos por facilitarem a interlocução do surdo com o contexto escolar, com o “mundo ouvinte” e com o conhecimento ensinado na escola. Conforme Santos (2016, p. 1), “A inserção obrigatória da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil é mais uma peça na engrenagem que está constituindo o professor inclusivo, como um modo de vida contemporâneo”.

Porém, é importante destacar que não basta apenas oferecer a disciplina de Libras nos cursos da área da educação, conforme determina o

decreto nº5626, para que o professor seja preparado para trabalhar com alunos surdos e, conseqüentemente, em uma sala inclusiva. Mais do que isso, é necessário que o docente tenha uma formação diferente que o possibilite lidar com questões de ensino, linguagem, cultura surda, Libras, entre outras (SILVA; CAMBUHY, 2013, p. 163).

Apesar da Língua de Sinais Brasileira ter se tornado oficial e ser de extrema importância para a inclusão dos surdos nos contextos em que estão inseridos, inclusive escolar, ainda há profissionais da área da educação que não sabem utilizar a Libras para se comunicar com o surdo. Vale destacar que a Língua de Sinais é uma forma do surdo aprender conteúdos, inserir-se no mercado de trabalho, interagir com seus pares, ter a sua cultura valorizada, ou seja, participar ativamente da sociedade e ser reconhecido como cidadão pela comunidade ouvinte.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

O surgimento da Educação a Distância no mundo teve seus primeiros registros no ano de 1728, na cidade de Bouston, nos Estados Unidos, quando o professor Caleb Philips ofereceu um curso de Taquigrafia para alunos em todo o país, com materiais enviados semanalmente para os alunos via correios. Mais tarde, em 1833, na Suécia, a Universidade da cidade de Lund ofereceu um curso de composição por correspondência.

Ainda no século XIX, a EAD passou a ser uma modalidade de ensino também utilizada em outros países, sendo uma possível solução para aquelas pessoas que, por viverem em lugares distantes das instituições de ensino, pudessem ter acesso ao conhecimento.

Quanto ao Brasil, pode-se afirmar que a EaD surgiu na década de 1904, na qual começaram a aparecer os primeiros cursos transmitidos pelas ondas do rádio, novidade tecnológica dessa época. Já nas décadas de 1940 e 1950, começaram a surgir os cursos de teor mais formal, ou seja, os cursos com temáticas profissionalizantes oferecidos pelo Instituto Monitor, posteriormente pelo Instituto Universal Brasileiro e pela Universidade do Ar, patrocinados pelo Senac e pelo Sesc. Atualmente, a EaD é uma modalidade

de ensino consolidada em todo o território nacional, sendo mais de 1.800 cursos desde o ensino fundamental até pós-graduação.

Breve Histórico da EaD no Brasil

A Educação a Distância no Brasil iniciou-se por meio de cursos por correspondência, tendo o rádio e a televisão como meios de apoio. A televisão, no final da década de 1960, ampliou a comunicação, consolidando os meios audiovisuais. Nesse período, houve várias iniciativas do governo para criar redes de televisão educativas cujo objetivo era destinar uma porcentagem de sua programação para eventos de alcance comunicativo. Alguns dos programas educativos criados com esse fim, já na década de 70, foram o Telecurso de Primeiro e Segundo Grau, que favoreceu a formação de muitos brasileiros que recebiam a sua transmissão e os qualificou para novos projetos profissionais e educativos. Essa iniciativa de grande êxito, cujo objetivo principal era oferecer um curso de educação supletiva, perdura até os dias atuais, como afirma Romani (2000).

Nos anos de 1980, com o uso expressivo das redes de computadores, houve a expansão significativa da EaD, pois com a consolidação da Internet muitos estudiosos puderam vislumbrar na rede uma grande oportunidade de propagar as inovações na área educacional.

Já na década de 1990, com a expansão das tecnologias de informação e de comunicação (TICs), surgiram programas oficiais e formais de EAD incentivados pelas secretarias estaduais, municipais e, também, por algumas universidades. Conforme Mugnol (2009, p. 335),

Os primeiros programas formais criados sob a ótica da regulamentação da década de 90, eram voltados para a Formação Continuada de Professores da Rede Pública. São exemplos dessas iniciativas o Projeto Naves em São Paulo (ALMEIDA,2001); o Projeto Virtus em Recife (NEVES; CUNHA,2002); O Projeto do NIED UNICAMP, realizado em parceria com a Universidade de Londrina e a Universidade Estadual de Maringá.

Com o desenvolvimento tecnológico, a EaD sofreu muitas alterações na forma de organização de seu estudo. Seu principal diferencial é a comunicação interativa entre professores e alunos que, mesmo encontrando-

se em espaços físicos diferentes, o estudo ocorre no espaço de aprendizagem online. Inclusive, nesse formato, a EaD objetiva a construção da autonomia do aluno, levando-o a ser um agente ativo no seu processo de aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar que a Educação a Distância promove a democratização do ensino, proporcionando o acesso de muitos brasileiros ao conhecimento e encurtando as distâncias físicas através do uso do ambiente virtual de aprendizagem.

Durante toda a trajetória da EAD no Brasil surgiram muitos outros projetos e programas importantes como, por exemplo, o Instituto Universal Brasileiro, ainda com o uso da televisão como meio de apoio. Os programas mais recentes são a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada no ano de 2006, cujo foco é o ensino superior, e o Projeto e-Tec Brasil/Programa Escola Técnica Aberta do Brasil, criado no ano de 2008, que visa promover a expansão da educação profissionalizante.

A EaD no Brasil não teve somente sucessos, mas também um pouco de retrocesso durante a sua história, pois sofreu com a falta de incentivo, por órgãos competentes, preconceitos e resistências por parte, principalmente, dos agentes envolvidos no processo educacional, por não acreditarem que a educação virtual pudesse ter qualidade e benefícios assim como a educação presencial.

Há muito caminho para percorrer no que tange aos avanços da EaD, pois ainda vivemos em um país cheio de desigualdades. Mas, uma maneira de diminuí-las é democratizando cada vez mais o acesso ao conhecimento e às informações, dando aos brasileiros a oportunidade de serem incluídos nesse mundo tão global e, conseqüentemente, digital.

A oferta de cursos de Licenciatura na modalidade EaD no Brasil

Os avanços das tecnologias de informação e comunicação permitiram que se vislumbrasse, inclusive no Brasil, a criação de projetos e programas educacionais que priorizassem a expansão do ensino superior. Dessa maneira, na década de 2000, a Educação a distância ganhou um papel relevante no que tange ao ensino brasileiro, principalmente, no ensino

superior. Pois houve a presença de muitas vagas disponíveis em diferentes cursos e áreas do conhecimento. No ano de 2006, criou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo principal era a expansão do ensino superior, principalmente, de cursos de licenciaturas para promover a formação de professores. Conforme Costa (2013, p. 4),

As tecnologias da informação e da comunicação permitiram a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006. Conforme consta no artigo primeiro desse decreto, o objetivo precípua do sistema UAB é oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica.

É importante salientar que a UAB é uma nova universidade e que necessita da criação de centros de formação permanentes através dos polos de apoio presencial, em cidades estratégicas, promovendo a interação e a concretização de iniciativas que favoreçam a parceria entre as instâncias governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e outros órgãos interessados.

Conforme Nunes (2013), a UAB apresenta-se como resposta a, pelo menos, dois graves problemas no Brasil: a falta de qualificação de professores e a dificuldade de acesso da população à educação superior. Dessa maneira, esse sistema de ensino também tem como objetivo oferecer cursos superiores em outras áreas do conhecimento e ampliar o acesso ao ensino superior entre diferentes regiões do Brasil.

O programa Pró-Licenciatura, criado em 2004, é outra iniciativa em EaD para a formação de professores, pois oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. Esse programa (Pró-Licenciatura) acontece juntamente com instituições de ensino superior que promovem cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos na modalidade presencial, de maneira que o professor-aluno continue com a suas atividades docentes.

Atualmente, observa-se uma diminuição da procura por cursos de licenciatura na modalidade presencial no Brasil e o aumento da procura pela modalidade a distância, como afirma Yara Aquino (2016),

O número de cursos de licenciatura a distância cresceu 5,04% em 2015 em relação a 2014, de acordo com dados do Censo da Educação Superior 2015, divulgados hoje (6) pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Já as licenciaturas presenciais, que vinham aumentando até 2012, registram quedas constantes desde 2013. São as únicas a ter redução entre as graduações. Os bacharelados e os cursos de tecnólogo seguem aumentando na modalidade presencial.³

Diante do exposto, percebe-se que, com o avanço da tecnologia, houve também avanços no contexto educacional no Brasil no que se refere ao acesso às informações e, conseqüentemente, ao conhecimento, inclusive na capacitação e formação de professores para exercer a sua profissão. Entretanto, ainda não é suficiente para acabar com os problemas presentes no âmbito educacional. Por isso, faz-se necessário que sejam implementadas políticas públicas que visem ampliar e melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura tanto na modalidade a distância quanto na modalidade presencial.

ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE LIBRAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2010, p. 29), “é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

Esta pesquisa ainda se classifica, quanto à natureza, como básica. Quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva e exploratória. Em relação ao enfoque, este estudo caracteriza-se como qualitativo.

Para a coleta de dados, foram pesquisados artigos na base de dados *Google Acadêmico* que atendiam aos seguintes critérios: a) publicados entre os anos de 2013 e 2019; b) de sistema de ensino distintos (estadual/ federal); b) de universidades de diferentes estados brasileiros; c) primeiro curso a ter a

³ Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-10/censo-cursos-de-licenciatura-distancia-aumentam-presenciais-diminuem>. Acesso em:01 Jun.2018.

disciplina de Libras; d) ter como palavras-chave “ensino de libras”, “curso de graduação” e “educação a distância”.

Depois, foram selecionadas aleatoriamente dois artigos para compor o nosso objeto de análise. Para a análise dos dados, foram elaborados quadros com o objetivo de facilitar a compreensão dos dados obtidos e as discussões apresentadas.

Por optarmos em manter em sigilo o nome das universidades citadas nos artigos que integram o *corpus* desta investigação e com o objetivo de facilitarmos a compreensão das análises, as instituições serão denominadas como Universidade A e Universidade B.

Para iniciarmos nossas análises, apresentaremos alguns aspectos relevantes sobre a oferta da disciplina de Libras pelas Universidades A e B. No Quadro 1, abaixo, são apresentados esses dados.

Quadro 1. Aspectos sobre a oferta da disciplina de Libras em EaD pelas Universidades A e B

ASPECTOS	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B
Estado onde se localiza	São Paulo	Minas Gerais
Sistema de ensino	Estadual	Federal
Primeira oferta da disciplina	1º semestre de 2014	1º semestre de 2010
Curso	Pedagogia	Letras
Carga horária	36 horas	60 horas

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Com base nos dados apresentados acima, é possível observarmos que a disciplina de Libras foi ofertada inicialmente pela Universidade A no curso de Pedagogia, com uma carga horária de 36 horas, e na Universidade B foi no curso de Letras, com carga horária de 60 horas. Em relação à carga horária, observamos que a disciplina ofertada no curso da Universidade B apresenta quase que o dobro de carga horária da disciplina oferecida pela Universidade A- que é bastante reduzida. Essa atribuição de uma carga horária tão pequena para a disciplina de Libras traz prejuízos à aprendizagem dos alunos por não permitir que a língua seja estudada de uma forma um pouco mais

aprofundada. Também podemos observar que, apesar da obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e Licenciaturas desde 2005, com a publicação do decreto n. 5626, a Universidade A só inseriu a disciplina em seu curso de Pedagogia quase dez anos depois da publicação do referido decreto, ou seja, em 2014. Já a Universidade B ofertou a disciplina de Libras para o curso de Letras, primeiro a ter a disciplina nesta instituição, cinco anos após a publicação do referido Decreto.

Outro aspecto observado foi em relação ao objetivo geral. Observamos que a disciplina de Libras ministrada no curso de Pedagogia da Universidade A tem como objetivo geral: “a capacitação dos alunos para reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e de contato com a comunidade surda em contextos sociais e escolares”. Já a disciplina ofertada no curso da Universidade B tem como objetivo geral: “atender à crescente demanda de alunos das diversas licenciaturas que têm a disciplina de Libras no currículo obrigatório, a fim de se cumprir as determinações legais”. Isso evidencia que a disciplinas de Libras ofertada pela Universidade A têm como principal finalidade possibilitar que os alunos enquanto futuros profissionais estejam capacitados para estabelecer a comunicação, mesmo que básica, não só com o aluno surdo, mas com a comunidade surda. Enquanto o objetivo principal da disciplina ofertada pela Universidade B está voltado para o atendimento à exigência legal, à obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura.

Como destacam Sell e Neves (2015), a disciplina de Libras nos cursos de graduação não abarcam todo o conhecimento necessário para que os futuros professores e profissionais da área da educação se tornem falantes proficientes dessa língua. Mas, “irá formar profissionais com conhecimentos mínimos para lidar com o sujeito surdo no contexto escolar, pois, conforme o artigo 14 do Decreto n 5.626/2005, o professor regente de classe precisa ter conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (SELL; NEVES, 2015, p. 54). Como ressalta Strobel (2008), ainda são poucos os profissionais da área da educação que estão capacitados para lidar com o aluno surdo por ser recente a preocupação no Brasil em se formar

profissionais capacitados para trabalhar com o surdo no contexto escolar, em especial na sala de aula.

Em se tratando dos principais desafios enfrentados pelas universidades para o ensino de Libras, notamos que a Universidade A apresenta desafios relacionados aos seguintes aspectos: *corpo docente, uso das tecnologias, barreiras linguísticas, organização e gestão da disciplina*, conforme Quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Desafios enfrentados pela Universidade A para o Ensino de Libras

CORPO DOCENTE	USO DAS TECNOLOGIAS	BARREIRAS LINGUÍSTICAS	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA DISCIPLINA
1. Presença de apenas um intérprete para atender às demandas do curso e auxiliar o professor surdo.	1. Dificuldade para gravação da <i>webaula</i> de apresentação da disciplina.	1. Predomínio do Português na modalidade escrita durante o curso.	1. inviabilidade do atendimento aos alunos por meio da linha telefônica 0800 pelo fato da maioria dos tutores serem surdos.
2.falta de acessibilidade do profissional surdo nos diferentes contextos no local de trabalho pela falta de conhecimento da libras por vários profissionais envolvidos no curso.	2.Dificuldades para realização da <i>webconferência</i> com os polos.	2. Necessidade da reelaboração e adequação da metodologia do curso por causa dos professores e tutores surdos.	2. Dificuldades para seleção dos vídeos utilizados durante a disciplina pela falta de adaptação aos surdos.

3. Falta de preparação para gravação de aula no polo.	3. Insegurança de alguns profissionais surdos em relação ao português e estranhamento da escrita desses profissionais por alunos e tutores presenciais.	3. Caderno Pedagógico produzido apenas no Português escrito.
---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A partir das informações apresentadas no Quadro 2 acima, podemos verificar que a Universidade A apresenta alguns desafios pela falta de intérprete de Libras para atender aos profissionais surdos, bem como pela falta de conhecimento da Libras por outras pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento do curso, como coordenador de polo, coordenador de tutoria e profissionais da equipe multidisciplinar.

Ainda, percebemos que existem dificuldades relacionados ao uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento das aulas, uma vez que a *webaula* foi gravada via *Adobe Connect*, software que prejudicou a sinalização em Libras e a deixou entrecortada (cortada em intervalos de tempo), o que dificultou a compreensão da informação sinalizada. Para resolver esse problema, a aula foi gravada com uma filmadora comum e a edição foi realizada com o uso do *Movie Maker* pelo intérprete de Libras para minimizar o problema, uma vez que os profissionais envolvidos no processo de edição não sabiam Libras.

A *webconferência* também se mostrou um desafio para a equipe do curso devido às especificidades da disciplina, pois essa ferramenta foi pensada para ser utilizada por ouvintes. Para resolver o problema, foi proposta pela equipe do curso a gravação das aulas no próprio polo, nos momentos presenciais em que o professor ministrava suas aulas, com interpretação simultânea para. Porém, essa alternativa também se mostrou problemática pela falta de profissionais qualificados e equipamentos adequados no polo para a gravação dessas aulas.

Outro entrave apontado corresponde à barreira linguística existente entre os surdos e os ouvintes envolvidos no curso devido à predominância do português escrito, uma vez que o curso foi pensado por profissionais ouvintes. Além disso, nota-se que os profissionais surdos apresentaram dificuldades para compreender a metodologia proposta no Projeto Político pedagógico do curso em questão, a qual precisou de adequação e de ser reelaborada para que compreendessem melhor a proposta metodológica. Ainda houve o estranhamento da escrita dos profissionais surdos pelos alunos e tutores presenciais nos fóruns de discussão propostos na sala virtual da disciplina em decorrência das dificuldades que os surdos encontram para o uso do Português por ser uma língua oral, diferentemente da Libras que é uma língua visual-espacial. De acordo com Guarinello (2015, p. 246), muitos surdos apresentam dificuldades para utilizar o Português na modalidade escrita “e um grande número deles não têm acesso a práticas discursivas significativas que propiciem o desenvolvimento da linguagem escrita”.

Também se mostra desafiadora a organização e gestão da disciplina, uma vez que a forma de atendimento aos alunos pelo tutor surdo precisa ser realizada com a utilização de outro recurso de comunicação e não via telefone. Além disso, houve dificuldades para a seleção de vídeos que fossem adequados para a disciplina. Conforme aponta Sell e Neves (2015), dos seis vídeos selecionados, apenas dois estavam adequados aos ouvintes e surdos por serem sinalizados em Libras e verbalizados (português oral). Desse modo, foram os únicos vídeos que atenderam tanto a ouvintes quanto aos surdos. Outro fator relacionado à gestão que merece destaque é a falta de um material didático que atenda aos surdos, uma vez que o material utilizado na disciplina foi produzido em Português escrito, o que dificulta a compreensão dos surdos do conteúdo abordado devido à dificuldade que têm em relação à Língua Portuguesa.

A seguir apresentaremos os principais desafios enfrentados pela Universidade B para o ensino de Libras no curso de Pedagogia na modalidade a distância. Tais desafios estão relacionados principalmente ao *uso dos recursos tecnológicos pelos alunos, problemas com a equipe e acúmulo de atividades pelos alunos*, conforme Quadro 3, abaixo.

Quadro 3. Desafios enfrentados pela Universidade B para o Ensino de Libras

ASPECTOS	DIFICULDADES ENFRENTADAS
1. <i>Uso dos recursos tecnológicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas para o reconhecimento e uso das ferramentas do programa da plataforma pelos alunos. • Sobrecarga no acesso (Moodle). • Problemas com os computadores do laboratório da instituição disponível para os alunos.
2. <i>Problemas com a equipe</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Auxílio do designer instrucional por pouco tempo. • Contratação de novo design instrucional.
3. <i>Realização de atividades pelos alunos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades para cumprir os prazos. • Acúmulo de atividades e conteúdos.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Com base no Quadro 3, percebemos que os principais desafios enfrentados pela Universidade A para o ensino de Libras na modalidade a distância estão relacionados principalmente ao uso da tecnologia para o desenvolvimento dessa disciplina, uma vez que os alunos apresentam dificuldades para utilizarem as ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ainda, há problemas relacionados à sobrecarga e ao acesso ao *Moodle* pelo fato desta plataforma não suportar a grande quantidade de acessos no mesmo momento e devido a muitos estudantes não terem acesso à internet em seus lares e dependerem dos computadores dos laboratórios da instituição. Esses equipamentos geram problemas aos estudantes por, muitas vezes, não possibilitam que eles abram determinados arquivos e vídeos por não terem os programas adequados ou pelo fato dos programas terem sido excluídos.

Também foi apontado como aspecto dificultador a falta de auxílio de um designer instrucional por um tempo maior, pois o profissional que participou da elaboração do Projeto Pedagógico do curso mudou-se para outro estado e outro profissional não foi contratado pela universidade para exercer essa função, o que dificultou a produção dos materiais utilizados na disciplina.

Um aspecto que nos chamou atenção foi a dificuldade enfrentada pelos alunos para gerenciarem a realização e envio das atividades dentro do

prazo previsto, bem como os estudos dos conteúdos propostos. Eles alegaram não conseguirem realizar as atividades por se sentirem sozinhos durante o processo de aprendizagem. Porém, é preciso que tenham uma postura mais autônoma para que desenvolvam seus estudos de forma adequada, que não haja acúmulo de atividades e conteúdos, uma vez que esse acúmulo pode gerar desmotivação. De acordo com Belloni (2009), no ensino a distância, a autonomia do aluno é um elemento de fundamental importância, pois possibilita que o processo de ensino-aprendizagem esteja centrado no próprio educando, “cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de autogerir e autorregular este processo”. (BELLONI, 2009, p. 39).

Conforme podemos perceber, apesar de apresentarem alguns aspectos diferentes quanto ao ensino de Libras, há dois desafios comuns enfrentados pelas duas universidades, a saber: o uso dos recursos tecnológicos e a falta de um designer instrucional, tendo o uso das tecnologias como o principal dificultador desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados e os resultados obtidos apontam que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, pois foi possível identificarmos os principais desafios enfrentados por instituições de ensino superior no Brasil para o ensino de Libras na modalidade a distância. Diante desses desafios, é importante que sejam dados novos encaminhamentos metodológicos a essa disciplina como, por exemplo, a contratação de mais intérpretes e não apenas de um para possibilitar uma maior acessibilidade dos profissionais surdos dentro do ambiente de trabalho.

Além disso, é importante que as metodologias e ferramentas tecnológicas sejam revistas e adequadas para o ensino de Libras em EaD, bem como a criação de novas ferramentas destinadas para este fim. Também fundamental que seja minimizada a barreira linguística existente entre os profissionais surdos e os ouvintes, assim como uma maior compreensão por parte de alunos e tutores presenciais sobre as especificidades presentes na

utilização do português escrito pelos surdos, os quais não devem ter suas produções textuais comparadas aos ouvintes por não terem o mesmo domínio da Língua Portuguesa, por não ser esta a sua língua materna, mas sim a Língua Brasileira de Sinais.

Faz-se importante ainda que sejam desenvolvidos vídeos que atendam tanto às especificidades dos alunos ouvintes quanto aos surdos para facilitar a seleção de materiais para serem usados na disciplina de Libras, bem como a contratação de profissionais para a equipe de design instrucional que tenham domínio da Libras e possam dar suporte durante a realização da disciplina. Também se torna necessário que os alunos tenham uma postura mais autônoma e sejam agentes da construção do seu próprio conhecimento.

Destacamos as dificuldades enfrentadas para a seleção do nosso objeto de análise devido à escassez de material publicado sobre a temática por nós abordada. Diante disso, ressaltamos a necessidade do desenvolvimento de novos estudos que ampliem a discussão sobre os desafios enfrentados por universidades brasileiras para o ensino da disciplina de Libras na modalidade EaD em cursos superiores na área da educação.

Acreditamos que esta pesquisa contribua para a ampliação dos estudos desenvolvidos sobre a temática aqui discutida, desperte mais discussões e possibilite um estreitamento entre pesquisa e sala de aula, que devem manter um diálogo constante. Isso contribuirá para que haja um aproveitamento maior da disciplina não somente pelos alunos do curso, mas por todos os profissionais envolvidos na disciplina de Libras.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (Org.). *Libras em estudo: tradução/interpretação*. São Paulo: FENEIS, 2012.

ALMEIDA FILHO, Carlos César Pereira de; CÉSAR, Augusto Santos.; VIEIRA, Leo Almeida. *A história que o povo conta*. 6. ed. Montes Claros: Passa 4, 2018.

ALMEIDA FILHO, Carlos César Pereira de; CÉSAR, Augusto Santos.; VIEIRA, Leo Almeida. Reflexões sobre a história contada de cima para baixo. *History of City*. v. 47, n. 3, p. 756- 764, 2018.

AMEIDA FILHO, Carlos César Pereira de. *A representação do crime passionnal nas modas de viola caipira entre 1930 a 1970*. Montes Claros, 2017, 180f. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, 2017.

BRASIL. Portaria n. 451, de 19 de setembro de 1997. Regulamento técnico princípios gerais para o estabelecimento de critérios e padrões microbiológicos para alimentos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção I, n. 182, p. 21005-21011, 22 set. 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D70235cons.htm>. Acesso em: 12 jun.2017.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

COSTA, Fabíula Torres da. Formação de Professores no Contexto da EAD. *In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE-SIPD/CÁTEDRA-UNESCO*. EDUCERE,2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10105_5978.pdf.> Acesso em:01 jun.2018.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*.5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na produção da escrita dos sujeitos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 17, n.2, p. 245-254, ago. 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/11719/8442>>. Acesso em 10 jan. 2019.

JESUS, Sônia Cupertino de. Surdez, cultura e educação. *In: V CONGRESSO DE LETRAS: DISCURSO E IDENTIDADE CULTURAL*, 5, 2005, Caratinga. *Anais eletrônicos*. Caratinga: Centro Universitário de Caratinga, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec02>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

MUGNOL, Marcio. Educação a Distância no Brasil: Conceitos e Fundamentos. *Revista Diálogo Educ*. Curitiba, vol.9, n. 27, p.335-349, 2009.

NUNES, João Batista. Formação de Professores de Licenciaturas a Distância: O Caso do Curso de Pedagogia da UAB/UECE. *Revista Educação Pesquisa*. São Paulo, vol.39, n.3, p.757-773, 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. *Libras: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, R.M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

ROMANI, Luciana Alvim Santos. *InterMap: ferramenta para visualização da interação em ambientes de educação a distância na WEB*, 2000. Dissertação (Mestrado) - V Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

SACKS, O. *Vendo velozes*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, A. N. Obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: mais uma peça na engrenagem da produção do professor inclusivo. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2016, Curitiba. *Anais ...*. Curitiba: ANPED SUL, 2016. p. 1-15.

SILVA, J.; CAMBUHY, F. *O ensino de Física: Libras, bilinguismo e inclusão*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. (Originalmente apresentada como tese de doutorado).

SILVA JÚNIOR, Josué Barreto da; BARROS, Elaine Almeida; EUZÉBIO, Jussara Milena de França; BARRETO, Raqueline Farias. *Educação a distância: desafio e perspectivas*, CEDERJ. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/educacao-a-distancia-desafio-e-perspectivas>>. Acesso em 31 jun. 2018.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. EDUSF - Editora Autores Associados, 1999.

SOUZA, Viviane. A importância do papel do intérprete de libras no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula nas escolas de ensino comuns. *Cadernos da FUCAMP*, v.14, n.20, p.168-181, 2015.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 1 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*: Sobre os Princípios, Políticos e Práticos na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca (Espanha), junho de 1994.

YARA, Aquino. *Educação Superior a Distância Cresce em Ritmo Acelerado*. 2016. Disponível em:
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/censo-cursos-de-licenciatura-distancia-aumentam-presenciais-diminuem>. Acesso em:01 jun.2018.

SOBRE O ORGANIZADOR

Júlio César Pinheiro do Nascimento é mestrando em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR). MBA em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade FUMEC; Pós-graduado em Teologia, Leitura e Interpretação Bíblica pela FABAPAR; Pós-graduado em Docência do Ensino Religioso pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Conflitos pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Liderança Corporativa pela FABAPAR; Pós-graduado em Gestão de Projetos Sociais pela FABAPAR; Pós-graduado em Capelania e Aconselhamento pela FABAPAR; Pós-graduado em Docência do Ensino Superior com Ênfase em EAD pela Faculdade IPEMIG; Pós Graduado em Direitos Humanos e Ressocialização pela Faculdade Dom Alberto; Pós Graduado em Prevenção à Violência Doméstica pela FAVENI; Pós Graduando em Direito Militar pela Faculdade Dom Alberto; Graduado em Tecnologia e Gestão da Segurança Privada pela Universidade FUMEC; Graduado em Tecnologia em Segurança Pública pela PMMG; Graduando em Educação Física. É Terceiro Sargento da Polícia Militar de Minas Gerais. E-mail: professorjullao@outlook.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3273557003731752>.

