

REVISTA **multi** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da
Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/UNIMONTES



REVISTA **multi** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

vol. 09, nº 01 jan/jul. de 2021



Montes Claros/MG - 2021

Corpo Editorial

CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Fernando Guilherme Veloso Queiroz
Maria Ângela Lopes Dumont Macedo
Betânia Maria Araújo Passos
Maria Aparecida Pereira Queiroz

EDITORES CIENTÍFICOS

Rosana Cassia Rodrigues Andrade
Zilmar Santos Cardoso

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Alda Aparecida Vieira Moura
Dayse Magna dos Santos Moura
Denice Lopes Brito
Dulce Pereira dos Santos
Eliana de Freitas Soares
Geane Cassia Alves
Huagner Cardoso
Jacqueline Araujo Correa Mendes
Liliane Pereira Barbosa
Silvana Diamantino França
Viviane Bernadeth Gandra Brandão
Waneuza Soares Eulalio

ASSISTENTES EDITORIAIS

Revisão Textual:
Pesquisa CEAD/Unimontes

REVISÃO DE REFERÊNCIAS:

Pesquisa CEAD/Unimontes

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA:

Pesquisa CEAD/Unimontes

PROJETO GRÁFICO:

Bernardino Mota

DIAGRAMAÇÃO:

Bernardino Mota

Contato

ENDEREÇO POSTAL

Campus Darcy Ribeiro - Unimontes
Av. Rui Braga s/n, Vila Mauricéia,
Prédio 7, 2º piso, sala 10
CEP: 39.401-089 - Montes Claros/MG

CONTATO PRINCIPAL

Rosana de Cassia Rodrigues Andrade
Zilmar Santos Cardoso
Telefone: (38) 3229-8303
E-mail: revistamultitexto@ead.unimontes.br
www.ead.unimontes.br/multitexto

CONTATO DE SUPORTE TI EAD/Unimontes

E-mail: gerenciati@ead.unimontes.br



vol. 09, nº 01- Ano VIII - jan/jul. de 2021
Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

ISSN 2316-4484

[Sumário]

- 7** APRESENTAÇÃO
- 8** CARTA AOS LEITORES
- 9** INFLUÊNCIA PATERNA NO PROCESSO DE LACTAÇÃO EM UMA MATERNIDADE DO NORTE DE MINAS GERAIS
Bruna Amaral Felício - Katia Pina Sepúlveda Hott - Otávio Lafetá Nascimento - Wesley Cardoso Silva
- 17** APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDEZ EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR
Geane Cássia Alves Sena - Héliida Cristine Santos Mendes Barroso
- 27** ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS DOS DOCENTES EM MINISTRAR AULAS COM A TEMÁTICA RELIGIOSIDADE AFRO - BRASILEIRA
Ricardo W. Santana de Almeida - Cristiano Silva Santos - Clerton Queiroz Oliveira
- 39** ENSINO REMOTO: NOVAS ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NO ENSINO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19
Alef Assis Amorim Silva - Danielle Ferreira de Souza - Mylena de Castro Sant'anna
- 46** RELATO DE EXPERIÊNCIA: A ESCRITA ACADÊMICA E O ENSINO REMOTO NA PÓS-GRADUAÇÃO
Marilei Leal da Cruz - Viviane Gabre - Carina Merkle Lingnau
- 52** UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA
Rosana Cássia Rodrigues Andrade - Ruth Ester Lopes Oliveira Rodrigues
- 56** O PRECARIADO NAS MANIFESTAÇÕES DE JUNHO DE 2013: UM OLHAR SOBRE AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHISTA
Rosana Paiva Soares de Quadros - João Fortunato Soares Quadros Jr. - Mara Rachel Souza Soares de Quadros
- 66** UMA ANÁLISE SOBRE A EFICÁCIA DE PROGRAMAS E APLICATIVOS NA DETECÇÃO DE FAKE NEWS
Marcos A. Antunes de Queiroz - Cláudio Ferreira de Paula; SOUZA, Cleidson Santos Souza
- 77** ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE RACIAL E DE CONCEITOS LIGADOS A QUESTÕES RACIAIS DE JOVENS E ADULTOS DA EJA
Zilmar Santos Cardoso- Alessandra Fiuza Santos - Taissa Câmara Furtado

Apresentação

O Centro de Educação a Distância - CEAD/Unimontes foi inaugurado em 2011 em histórico de ricas experiências vivenciadas pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes ao longo de 15 anos. Uma jornada de esforços conjuntos e uma estima apaixonada pela educação e pelo conhecimento científico carecia, em seu núcleo, de uma plataforma que reunisse todas as perspectivas constitutivas de sua história e finalidade. Um anseio crescente da instituição que se desdobra e desdobrará em produtos e iniciativas de fomento em pesquisa. Em 2012, como fruto gerado diretamente do âmago dessas necessidades unidas ao cenário nacional de valorização crescente da pesquisa científica, surge a Revista Multitexto.

A Revista Multitexto nasce como um periódico em movimento. São contribuições de abordagens múltiplas num ensejo genuíno e único de progressão científica em pesquisa. Um marco para os estudos na área de ensino a distância numa oferta interdisciplinar. Unidade na diversidade: a grande proposta da revista. Espaço aberto para pesquisadores e entusiastas. Multipliquem-se os multitextos em contribuições múltiplas.

Sobre a Revista Multitexto

Publicação semestral do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes, que contribui na área de conhecimento produzida pelas fenomenologias e áreas correlatas em Educação a Distância, com foco interdisciplinar.

Aberta em 2012, a Revista Multitexto recebe colaborações de pesquisadores em ensino a distância e demais áreas. É meta referencial da revista abordar questões conceituais e metodológicas, bem como, os desenvolvimentos da pesquisa, aplicada ou teórica, na área de educação à distância (EAD); difundir a produção científica de pesquisadores da área de educação à distância (EAD), inseridos em Institutos de pesquisa e de educação superior no Brasil; propiciar um espaço para o debate teórico acerca de áreas de enfoques específicos, e, possibilitar um esforço interdisciplinar em pesquisa.

[Carta aos leitores]

Estimados Leitores,

Apresentamos a nova edição da Revista Multitexto do CEAD/Unimontes, que emerge num contexto que demanda estímulo, divulgação e valorização da produção científica nos vários campos do conhecimento. Assim, propomos neste volume, interfaces de saberes e múltiplos olhares para a pesquisa acadêmica, frente às crescentes exigências das questões educacionais no país e no mundo, abrangendo suas diversas esferas, tempos e espaços. Nesse primeiro volume da nona edição, 08 novos trabalhos entre relatos de experiências, artigos de revisão e artigos originais, que, sob um prisma transdisciplinar de reflexões, tecem suas leituras e arranjos metodológicos incidindo sobre as ciências e a realidade, promovendo um diálogo aberto com o mundo contemporâneo em diversas áreas do conhecimento. Aprecie as colaborações da presente edição e junte-se a nós na próxima edição para publicação.

Com estima e gratidão,

Equipe Editorial

INFLUÊNCIA PATERNA NO PROCESSO DE LACTAÇÃO EM UMA MATERNIDADE DO NORTE DE MINAS GERAIS

FATHERLY INFLUENCE ON LACTATION PROCESS IN A NORTHERN MINAS GERAIS MATERNITY

Bruna Amaral Felício - Katia Pina Sepúlveda Hott - Otávio Lafetá Nascimento - Wesley Cardoso Silva

RESUMO

Objetivo: Identificar a influência paterna no processo de lactação investigando pais em uma maternidade situada ao norte do estado de *Minas Gerais*. **Métodos:** *Análise descritiva de abordagem quantitativa*, utilizando dados coletados por meio de um questionário estruturado, respondido por 82 pais (do sexo masculino) acompanhantes de suas puérperas. **Resultados:** Em maior percentual, 36,59% (N= 30), 64,63% se enquadram na faixa etária entre 25 a 31 anos (N=53) são casados e 39,03% (N=32) concluíram o ensino médio. Todas as puérperas realizaram pré-natal, sendo que 64,63% (N=53) delas utilizaram o serviço público de saúde. Os participantes desta pesquisa que as acompanharam durante as consultas somam 59 (71,95%), mas somente 48,78% (N=40) declararam que receberam orientações sobre amamentação. São 56,10% (N=46) os que afirmaram que existe um período exclusivo para o aleitamento materno e apenas 35,37% (N=29) responderam que o período de aleitamento, mesmo com introdução de alimentos, deve chegar até 2 anos ou mais. O principal fator facilitador (60,97% dos casos) que faz com que eles ajudassem na amamentação foi apoio a esposa/companheira e o dificultador (40,24%) foi conciliar o horário de trabalho. 37,80%) Estar junto da puérpera foi a opção mais escolhida (como atitude favorecedora realizada da parte deles. Dentre os benefícios do aleitamento, os pais consideram que o mais importante para o filho, é o crescimento e desenvolvimento e, para família como um todo, eles opinam que seja a satisfação e felicidade em ver o bebê saudável. **Considerações Finais:** É necessário que todos os pais que dão suporte as puérperas estejam bem informados e bem orientados sobre esse processo.

Palavras Chave: Aleitamento materno. Cuidado pré-natal. Gestantes. Paternidade.

ABSTRACT

Objective: To identify the fatherly influence on the lactation process by investigating fathers in a maternity hospital located in the north of Minas Gerais state. **Methods:** Descriptive analysis with quantitative approach, using data collected through a structured questionnaire, answered by 82 fathers accompanying their puerperal womens. **Results:** In a higher percentage, 36.59% (N = 30) are in the age group between 25 and 31 years old, 64.63% (N = 53) are married and 39.03% (N = 32) have finish high scool. All puerperal women received prenatal care, 64.63% (N = 53) of whom used the public health service. The participants of this research that followed the woman during the medical consultations totaled 59 (71.95%), but only 48.78% (N = 40) declare to have received guidance on breastfeeding. There are 56.10% (N = 46) who stated that there is an exclusive period for breastfeeding and only 35.37% (N = 29) answered that the period of breastfeeding, even with food introduction, should reach up to 2 years or more. The main facilitating factor (60.97% of the cases) that makes them help with breastfeeding was provide support to the wife / partner and the difficulty one (40.24%) was to reconcile working hours. Being with the puerperal woman was the most chosen option (37.80%) as a favorable attitude performed on their part. Among the benefits of breastfeeding, fathers consider that the most important thing for their child is growth and development and, for the family as a whole, they believe that it is satisfaction and happiness in seeing the baby healthy. **Final Considerations:**

It is necessary that all fathers who support the mothers are well informed and well-oriented about this process.

Keywords: Breast Feeding. Prenatal Care. Pregnant Women. Paternity.

INTRODUÇÃO:

O leite materno é o alimento mais importante e completo que o lactente pode consumir. Além de nutrir, previne infecções, contribui na construção do sistema imunológico da criança, onde é ofertado pelo colostro um alto teor de proteína, vitaminas lipossolúveis, sódio, potássio, cloreto, zinco, imunoglobulinas que contém um grande número de anticorpos que irá proteger a criança. O colostro por sua vez dispõe de células que vão agir no sistema imunológico (RIBEIRO; CIRILO, 2016, (BRASIL, 2015).

O aleitamento materno possui diversos benefícios, como prevenção do diabetes tipo I e II, diminuição dos riscos de doenças infecciosas como: infecção no trato gastrointestinal e respiratório, diarreia, bacteremia, redução dos índices de asma, alergia alimentar, leucemia, hipercolesterolemia e síndrome da morte súbita infantil (MAHAN; STUMP; RAYMOND, 2013).

É de grande importância que a mãe e o pai tenham acesso à informação dos benefícios do aleitamento materno. O leite materno é o alimento ideal para os lactentes, devido os vários benefícios que oferece. Por esse motivo, a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Ministério da Saúde, recomendam o aleitamento materno exclusivo até os seis meses de idade, estendendo-se até os dois anos, associado a outros alimentos (BRASIL, 2016). O que se tem visto é a substituição do leite materno por fórmulas que atualmente, com avanço da tecnologia, tem criado cada vez mais composições que prometem os mesmos benefícios do leite materno, apesar de que o leite materno é um alimento inimitável e insubstituível. Um motivo relevante para que essa situação ocorra é a inserção da mulher no mercado de trabalho. Para que o aleitamento seja feito da maneira correta, onde o lactente possa desfrutar dos benefícios do leite, é de suma importância cuidar da saúde mental da mãe, proporcionar condições financeiras e o auxílio da família, principalmente os mais próximos como o pai do lactente (FERRAZ *et al.*, 2016, LIMA; CAZOLA; PÍCOLI, 2017).

É valoroso que seja criado um laço afetivo entre mãe, pai e o bebê. Desta forma o incen-

tivo do pai à amamentação é primordial. Pensando nisso, nota-se que quanto maior a participação do pai nessa fase da vida, melhor serão os resultados obtidos para a saúde da criança ao longo do seu crescimento, tornando-se necessário orientar os pais da importância da sua presença, e os benefícios que o companheirismo pode trazer e pelo crescimento adequado e saudável do seu filho (MOURA; FLORENTINO; BEZERRA, 2015).

A presença e o apoio do pai são fundamentais para promover um crescimento adequado e saudável, reduzindo assim o índice de desmame precoce. As suas ações podem influenciar nos fatores que estimulam os hormônios prolactina e ocitocina responsáveis pela produção o leite, por isso é necessário evitar ações que tragam estresse no dia a dia (PETITO *et al.*, 2014).

Em anos anteriores, a participação do pai no cotidiano da família tinha pouca relevância para sociedade, perpetuando assim, a responsabilidade exclusiva da mãe no processo de amamentação, tornando-se uma grande dificuldade da inserção masculina nesse processo devido, o sentimento de exclusão e deslocamento do seu papel. Atualmente, a atuação do pai vem tendo uma nova visão quando comparada a anos anteriores, não somente com contribuição financeira, mas com a afetividade e suas ações no dia a dia, que podem contribuir assim para seu desenvolvimento psicopsicoemocional (OLIVEIRA *et al.*, 2016). Devido à responsabilidade cotidiana pelo cuidado com o filho, o pai estabelece laços com a criança e desmitifica que os cuidados devem ser de responsabilidade exclusiva da mãe (JENERAL *et al.*, 2015).

O desmame precoce tem maiores chances de ocorrer quando o pai não está presente, assim sendo, a falta de conhecimento do pai é um fator que possivelmente contribui para o desmame. Moura; Florentino; Bezerra (2015), mostraram que a ausência do pai acarreta o desmame antes do sexto mês de idade, em média 30%, pois quando o pai não reside com a mãe, não contribui nas tarefas domésticas e apoio psicológico da puerpera.

Portanto diante deste grande valor da participação paterna nesse processo, julga-se importante a verificação dos fatores que podem afetar o aleitamento materno e desmame precoce.

MÉTODOS:

Esse estudo é descritivo, transversal, conduzido pela abordagem quantitativa, realizado em uma maternidade no norte de Minas Gerais, Brasil. Foram incluídos nesta pesquisa 82 pais que estiveram na maternidade pesquisada, acompanhantes de suas puérperas, cujos lactentes estavam em aleitamento materno. Foram excluídos os pais menores de 18 anos de idade.

Para coleta de dados, foi utilizado um questionário (Apêndice A) estruturado com base nos estudos de Lima, Cazola e Pícoli (2017), sendo aplicado pelos próprios pesquisadores, em local reservado na própria maternidade, no período de 18 de setembro a 31 de outubro de 2018. Os participantes receberam orientações quanto ao questionário, cuja questões abordaram: características sociodemográficas, acompanhamento pré-natal, orientações quanto à amamentação, aspectos facilitadores e dificultadores da participação do pai no processo de amamentar e atitudes do pai que favorecem a amamentação, conhecimento sobre o aleitamento materno e benefícios da amamentação.

A apresentação dos resultados foi feita em

forma de tabelas analisadas pela estatística descritiva, tratada à partir da literatura relacionada. O banco de dados foi digitado e armazenado no Microsoft Office Excel 2013® e a análise dos dados foi realizada no software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 20.0.

O projeto para esta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos da Associação Educativa do Brasil - SOE-BRAS sob número 2.869.732.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

À partir dos dados coletados com 82 pais, foi verificado que o maior percentual deles corresponde a faixa etária entre 25 a 31 anos (Tabela 1). A mesma faixa etária foi predominante nos resultados obtidos por Lima *et al.* (2017) no Mato Grosso do Sul e concorda também com os resultados de Teston *et al.* (2018) no Paraná, em que a média de idade dos pais foi de 30 anos. É uma etapa da vida onde a pessoa provavelmente já adquiriu certa estabilidade financeira e maturidade. Neste estudo, todos os participantes se declaram casados ou em união estável.

Tabela 1 - Características sociodemográficas de pais acompanhantes de suas puérperas lactantes em uma maternidade do norte de Minas Gerais

Características	Numero	%
Idade (anos)		
18 a 24	22	26,83
25 a 31	30	36,59
32 a 38	21	25,61
39 a 46	08	09,75
47 adiante	01	01,22
Estado civil		
Casado	53	64,63
União Estável	29	35,37
Escolaridade		
Sem escolaridade	01	01,22
Ensino Fundamental Completo	06	07,32
Ensino Fundamental Incompleto	03	03,66
Ensino Médio Completo	32	39,03
Ensino Médio Incompleto	12	14,63
Nível Superior Completo	16	19,51
Nível Superior Incompleto	12	14,63

Fonte: - Autores, 2021

Este estudo também apresenta um elevado percentual de casados e pais com escolaridade mais avançada, superando a abordagem realizada por Lima *et al.* (2017), onde os casados, em maior percentual, somam 39,29%, sendo 23,21 solteiros e 32,14%

concluíram o ensino médio completo, sendo que apenas 1 participante concluiu o ensino superior. Sabe-se que o norte de Minas possui um polo estudantil, o que facilita para alguns moradores trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Tabela 2 - Acompanhamento paterno durante o pré-natal e orientações

Variáveis	Numero	%
Fez pré-natal		
Sim	82	100,00
Não	00	0,00
Rede de serviço		
Público	53	64,63
Privado	29	35,37
Acompanhou sua puérpera durante o pré-natal		
Sim	59	71,95
Não	23	28,05
Recebeu orientação		
Sim	40	48,78
Não	42	51,22
Avaliação da orientação		
Ótima	26	65,00
Boa	13	32,50
Regular	01	02,50
Péssima	00	
Profissional que prestou orientação		
Enfermeiro	20	50,00
Médico pediatra	19	47,50
Médico obstetra	09	22,50
Profissional do banco de leite	01	02,50
Técnico de enfermagem	04	10,00
Acadêmico de enfermagem	04	10,00
Outros	02	05,00

Fonte: - Autores, 2021

Na Tabela 2, pode ser verificado que todas as puérperas realizaram o pré-natal no período gestacional, a maioria delas acompanhadas pelo pai da criança e 35,37% optaram pelo serviço particular. O inciso X do artigo 473 da CLT (BRASIL, 1943), ainda em vigor, permite ao pai o direito a faltar até dois dias de trabalho para acompanhar consultas ou exames do pré-natal. É importante que todos conheçam esses direitos

para que possam usufruir desse tempo em prol da família. Neste estudo, o percentual dos pais que acompanharam o pré-natal foi maior que os resultados obtidos por Lima *et al.* (2018) de 64,29%.

Mesmo que 71,95% dos pais acompanharem suas mulheres durante o pré-natal, apenas 48,78% afirmaram ter recebido orientações sobre a amamentação. Alguns dos entrevistados

por Teston *et al* (2018) também afirmaram não terem recebido orientação sobre aleitamento materno durante o acompanhamento que fizeram no pré-natal.

Com o nascimento do filho, por meio da lei do acompanhante (BRASIL, 2005), a mulher pode escolher alguém, inclusive o cônjuge, para estar ao seu lado durante o pré-parto, parto e pós-parto. A constituição (BRASIL, 1988) também garante a licença paternidade que compreende

cinco dias úteis de modo que o pai tenha direito de estar presente. É necessário que a sociedade se acostume com a ideia de uma paternidade cada vez mais ativa e que o acompanhante da gestante também receba as orientações sobre amamentação e cuidados com o bebê. Os profissionais que mais orientaram foram os enfermeiros, e em segundo lugar, os médicos pediatras, sendo possível marcar mais de uma alternativa nesta questão.

Tabela 3 - Aspectos facilitadores, dificultadores e atitudes favorecedoras realizadas por pais em relação ao aleitamento materno

Variáveis	Numero	%
Aspectos facilitadores		
Apoio à esposa/companheira	50	60,97
Envolvimento com a mãe e o filho	26	31,71
Conhecimento do assunto	07	08,54
Ter mais tempo livre	05	06,10
Aspectos dificultadores		
Conciliar o horário do trabalho	33	40,24
Manter-se acordado à noite	10	12,19
Falta de informação	17	20,73
Medo	02	02,44
Não referiu dificuldades	20	24,39
Atitudes favorecedoras		
Estar junto	31	37,80
Posicioná-lo nos braços da mãe	30	36,59
Encorajar a mãe a amamentar	27	32,92
Pegar no berço	14	17,07
Outros	02	02,44

Fonte: - Autores, 2021

Sobre os aspectos que poderiam facilitar o empenho e ajuda dos pais, o que prevaleceu em maiores números foi o apoio à **companheira** (Tabela 3) que, segundo eles, a motivação e o companheirismo poderiam agregar valores importantíssimos nessa etapa. Porém, nem sempre isso é possível, de modo que o fator mais prevalente voltado para os aspectos dificultadores foi conciliar horário de serviço. Resultados semelhantes também foram obtidos por Lima *et al.* (2018), sendo 66,08% que escolheram como fator facilitador a vontade de apoiar a esposa e 33,93% tiveram como dificultador conciliar o horário de trabalho.

O artigo 396 da CLT (BRASIL, 1943) assegura dois períodos de meia hora de descanso para a mãe trabalhadora amamentar até que seu filho complete seis meses de idade, mas não garante a participação do pai nesses casos. Muitos pais trabalham em locais distantes das suas esposas e seria inacessível o deslocamento e retorno no prazo de meia hora para realizar este acompanhamento. No entanto, fora do horário de trabalho, em casa ou nos ambientes familiares, ele pode estar por perto e ser participante desses momentos.

Estar presente no cotidiano familiar foi a alternativa mais indicada pelos pais quando per-

guntado sobre as atitudes favorecedoras realizada da parte deles para contribuir nas atividades. Também houve um percentual expressivo às alternativas referentes a ajudar a mãe a posicionar o bebê em seus braços e encorajá-la a amamentar. Para estas informações, foi permitido aos pais escolherem mais de uma resposta (Apêndice A).

Lopes *et al.* (2021) conclui que a presença do pai proporciona a redução de sentimentos de solidão, ansiedade e níveis de estresse, oferecendo bem-estar físico, conforto e encorajamento. Teston *et al.* (2018) identificou corresponsabilidade entre o casal como fator preponderante para a amamentação.

Tabela 4 - Conhecimento dos pais (gênero masculino) sobre aleitamento materno

Alternativas	Numero	%
Tem algum conhecimento sobre aleitamento materno?		
Sim	51	62,20
Não	31	37,80
Existe período de aleitamento materno exclusivo?		
Sim	46	56,10
Não	36	43,90
Até quando a criança deve receber LM mesmo após introdução de alimentos complementares?		
Até 4 meses	00	00,00
Até 6 meses	24	29,27
Até 1 ano	22	26,83
Até 2 anos ou mais	29	35,37
Não sei	07	08,54
Quais são os benefícios para a criança?		
Nutrição	61	74,39
Desenvolvimento/Crescimento	75	91,46
Imunidade (anticorpos, prevenção de doenças)	60	73,17
Fortalecimento do vínculo mãe-filho	48	58,54
Quais são os benefícios para a família do lactente?		
Economia	12	14,63
Afetivos, relacionais	25	30,49
Satisfação/ felicidade pelo bebê saudável	60	73,17
Não sei	10	12,19
Outros (integração familiar e tranquilidade aos pais por acalmar o bebê durante a amamentação)	25	30,49

Fonte: - Autores, 2021

Embora a maioria tenha afirmado que detém conhecimento sobre o aleitamento materno (Tabela 4), apenas 35,37% informaram que o aleitamento deve ser permanecido por 2 anos ou mais após a introdução alimentar, como orienta o Ministério da Saúde (BRASIL, 2016). Sobre os benefícios gerados com a amamentação, a

opção mais escolhida pelos participantes está relacionada ao desenvolvimento e crescimento, seguidos de nutrição e imunidade. Quanto aos benefícios para a família, obteve-se um percentual maior a opção relacionada a satisfação e felicidade pelo bebê saudável. Ainda 12,19% dos pais, mesmo diante de várias alternativas, não

sabem os benefícios da amamentação para a família do lactente.

Pais entrevistados por Gutmann *et al.* (2018) reconhecem que precisam buscar conhecimentos, tanto para auxiliar a esposa, quanto para realizar com segurança algumas atividades de cuidado com o bebê. Brito *et al.* (2020), por meio de um estudo que compreendeu um período de dez anos concluíram que os apoios social, profissional e familiar foram de grande importância para o sucesso do aleitamento materno e o pai exerce forte influência na decisão da mulher em amamentar.

Mães entrevistadas por Cecagno *et al.* (2020) opinaram que o incentivo para a participação dos pais no processo de amamentação deva vir por meio de profissionais da saúde, das Unidades Básicas de Saúde e campanhas. Lopes *et al.* (2021) sugere a realização de um pré-natal masculino, de forma que o pai esteja com a saúde em dia e com conhecimentos apropriados para exercer seu papel desde o início da gestação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

É importante que o pai esteja preparado para exercer seu papel ao longo da gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento do filho. A opinião dele tem peso na decisão do período de aleitamento materno, introdução alimentar, assim como suas ações no papel de acompanhante. É necessário que suas opiniões e ações tenham embasamento profissional e que estejam em conformidade com as mães da criança. As orientações fornecidas pelos profissionais de saúde devem ser destinadas a mulher como também ao seu acompanhante. Para que a legislação assegure mais direitos a uma paternidade mais presente, é necessário que sejam acatados pelo menos os direitos já existentes. Cabe a sociedade como um todo dar espaço para uma paternidade mais participativa.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso 27 Maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.418, de 02 de dezembro de 2005. Regulamenta, em conformidade com o art. 1º da Lei nº 11.108, de 7 de abril de 2005, a presença de acompanhante para mulheres em trabalho de parto, parto e pós-parto imediato nos hospitais públicos e conveniados com o Sistema Único de Saúde SUS. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt2418_02_12_2005.html>. Acesso em: 27 Maio 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Saúde da Criança: Nutrição Infantil Aleitamento Materno e Alimentação Complementar. **Caderno de Atenção Básica**, nº 23, p. 09-110 Brasília - DF 2015.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno**. Brasília, 2016.

BRITO, J. C. *et al.* A Presença Paterna no Aleitamento Exclusivo. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, vol.15, n.52, p. 799-812, 2020. DOI: 10.14295/online.v14i52.2761.

CECAGNO, D. *et al.* Participação do pai no aleitamento materno exclusivo. **Revista de Enfermagem da UFPI**, vol 9, e10681, 2020. Doi: <https://doi.org/10.26694/reufpi.v9i0.10681>

FERRAZ, L. *et al.*, Opinião de mulheres sobre a participação do pai no aleitamento materno. **Arquivo de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 95-99, 2016.

GUTMANN, V. R. L. *et al.* Cuidados com o recém-nascido: a contribuição do pai no aleitamento materno. **Vittale** v. 30, n. 2, p.21-30, 2018.

MAHAN, L. K; STUMP, S. E.; RAYMOND J.L. **Krause: Alimentos, Nutrição e Dietoterapia**. 13ªed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

MOURA, E. R. B.; FLORENTINO, E. C. L.; BEZERRA, M. E. B., Investigação dos fatores sociais que interferem na duração do aleitamento materno exclusivo. **Revista Intertox-EcoAdvisor de Toxicologia Risco Ambiental e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 94-116, 2015.

LIMA, J. P.; CAZOLA, L. H. O.; PÍCOLI, R. P., A participação do pai no processo de amamentação. **Cogitare Enferm.** v. 22, n. 1, p. 01-07, 2017.

LOPES, G. S. *et al.* Os benefícios do pré-natal masculino para a consolidação do trinômio mãe-pai-filho: uma revisão integrativa. **REVISA**, vol 10, n. 1, p. 22-38, 2021. Doi: <https://doi.org/10.36239/revisa.v10.n1.p22a38>.

OLIVEIRA C. M. *et al.*; Promoção do Aleitamento Materno: intervenção educativa no âmbito da Es-

tratégia de Saúde da Família. **Rev. Enfermagem**, V. 20, N.2, 2017

PETITO, A. D. C.; CANDIDO A.C.F.; RIBEIRO L. O.; PETIGO G.; A importância da participação do pai no ciclo gravídico puerperal: **uma revisão bibliográfica**. v. 4, n. 1 Castro Petito, 2015.

APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDEZ EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR

LEARNING AND INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN REGULAR SCHOOLS

Geane Cássia Alves Sena

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas-Unicamp.
Docente da Faculdade Santo Agostinho-FasaMoc/Grupo Afya. Montes Claros-MG.

Hélida Cristine Santos Mendes Barroso

Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Norte de Minas - IFNMG.
Professor Formadora UAB/Unimontes. Montes Claros-MG

RESUMO:

Este trabalho teve como objetivo geral evidenciar a importância da Língua Brasileira de Sinais-Libras para o processo de aprendizagem e inclusão de alunos surdos em uma escola de ensino regular, bem como a prática pedagógica utilizada por docentes no trabalho com alunos surdos. Os resultados obtidos apontaram, em especial, que a escola precisa se adequar às necessidades educacionais e singularidades dos alunos surdos para que esses tenham sua identidade, sua língua e suas diferenças respeitadas e valorizadas. Ainda, evidenciaram a importância dos professores serem capacitados para que aprendam a Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-chave: Libras; Aprendizagem; Inclusão; Alunos Surdos.

ABSTRACT:

The general objective of this work was to highlight the importance of the Brazilian Sign Language - Libras to the learning process and inclusion of deaf students in a regular school as well as the pedagogical practice used by teachers in working with deaf students. The obtained results showed, in particular, that the school needs to adapt to the educational needs and singularities of deaf students so that they have their identity, their language and their differences respected and valued. Furthermore, they highlighted the importance of teachers being trained to learn the Brazilian Sign Language.

Keywords: Libras; Learning; Inclusion; Deaf Students.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a língua de sinais é denominada como Língua Brasileira de Sinais-Libras e foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira a partir da promulgação da Lei nº. 10.436, no ano de 2002, a qual foi regulamentada com o Decreto nº. 5626/2005. Porém, mesmo com essa regulamentação, o reconhecimento da Libras fora da comunidade surda tem se dado de forma lenta e gradual como, por exemplo, no ambiente escolar.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral evidenciar a importância da Língua Brasileira de Sinais-Libras para o processo de aprendizagem e inclusão de alunos surdos em uma escola de ensino regular, bem como conhecer a prática pedagógica utilizada por docentes no trabalho com alunos surdos.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base em autores como Salles *et al.* (2004), Pereira (2011), Quadro (2008), entre outros, que discutem sobre a prática docente e a educação de surdos, a Língua Brasileira de

Sinais-Libras e a atuação do intérprete educacional na sala de aula inclusiva. Também, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, que nos possibilitou um maior aprofundamento e familiaridade com o tema, que ainda carece de pesquisas e há muito a ser estudado. Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com dois alunos surdos e com três professores de diferentes disciplinas de uma escola da rede pública de ensino. Após a realização das entrevistas, os dados foram transcritos pelas pesquisadoras e analisados a partir da análise de conteúdo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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 séries, 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, p.7)

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' (FENEIS, 1995, p.7).

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 bilíngue corresponde a uma proposta de ensino que defende o acesso a duas línguas no ambiente escolar, levando-se em consideração a língua de sinais “como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngue 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: a) anexação política, ocupação militar e formação de campos de refugiados; b) migrações por razões religiosas; c) desejo de identificação cultural com um grupo étnico ou social; d) exigências do sistema educacional; e) exigências na interação comercial; f) 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 em minoritária em relação à língua utilizada pelos ouvintes, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Daí a importância da educação bilíngue para a comunidade surda. Conforme Jesus (p. 141)

Desde 1981, o bilinguismo 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 idéia ainda pouco conhecida, embora algumas tentativas em algumas partes do país tenham se iniciado.

Assim, no Brasil, já existem tentativas em utilizar o método bilíngüe 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 no 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.

Com a regulamentação da Lei nº 10.436 pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, os surdos têm seus direitos como cidadão 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:

CAPÍTULO II

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. (DECRETO 5626/05).

A Libras passa então a ser reconhecida como língua oficial dos surdos brasileiros. De acordo com FENEIS (2000), 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 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 o direito a intérprete e tradutor da Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa, resguardado pelo Decreto nº 5626. Pois este profissional promove a interlocução do surdo com o contexto em que está inserido. Apesar da Língua de Sinais Brasileira ter se tornado oficial, ainda há pessoas ouvintes que não sabem utilizar a Libras para se comunicar com o

surdo. Daí a importância de um mediador nessa relação entre surdo e ouvinte para que a comunicação ocorra de forma eficaz, para que haja interação.

Nesse sentido, 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.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta investigação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base em autores como Salles *et al.* (2004), Pereira (2011), Quadro (2008), entre outros, que discutem sobre a educação de surdos, a Língua Brasileira de Sinais-Libras e a atuação do intérprete educacional na sala de aula inclusiva. De acordo com Gil (2010, p. 29), “A pesquisa bibliográfica 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”.

Ainda, foi realizada uma pesquisa exploratória, a qual nos possibilitou um maior aprofundamento e familiaridade com o tema, que ainda carece de pesquisas e há muito a ser estudado. Com a realização da pesquisa exploratória, as nossas visões e perspectivas sobre a temática aqui abordada foram ampliadas, o que se deu a partir do levantamento bibliográfico e das entrevistas realizadas no decorrer desta investigação.

Quanto à abordagem, este estudo classifica-se como qualitativo, uma vez que busca observar e interpretar os dados obtidos. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 269), “A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”.

Como instrumento de coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com três professores de uma escola pública de ensino regular que ministram disciplinas distintas, os quais serão identificados como Professor A, Professor B e Professor C. Tam-

bém foram entrevistados dois alunos surdos que serão identificados como Aluno 1 e Aluno 2. A entrevista semiestruturada, como destaca Minayo (2007, p.64), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”.

Vale destacar que, para facilitar a participação dos alunos surdos nesta pesquisa, a entrevista foi registrada em vídeo, o que auxiliou também o registro e a retomada das respostas, quando necessário, durante as análises. Assim, os estudantes utilizaram a Libras, que é a sua língua natural, para responder a todas as perguntas realizadas pelas pesquisadoras ao longo da entrevista. Em relação aos professores, por serem ouvintes, tiveram as suas falas gravadas e, depois, transcritas. Quanto ao período de realização das entrevistas, elas ocorreram nos meses de abril e maio de 2019.

Após a gravação das entrevistas, os dados foram transcritos da Libras para a Língua Portuguesa escrita pelas pesquisadoras. Depois, os dados obtidos foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, que foi realizada a partir das respostas apresentadas pelos entrevistados. A análise de conteúdo procura alcançar interpretações com maior profundidade. Ainda, busca “a explicitação, a sistematização e a expressão do conteúdo de mensagens para possibilitar a concretização de inferências lógicas e justificadas sobre a origem desse conteúdo” (PEROVANO, 2016, p. 295).

Por questões éticas, dados que possam identificar os participantes da pesquisa (como nome dos respondentes/ nome e localização da escola) foram omitidos para que eles não sejam identificados. Em cumprimento à resolução CNS 510/16, que aborda sobre a Ética em Pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, foi solicitado aos professores participantes que assinassem o termo de Livre Consentimento Esclarecido-TCLE e aos pais/responsáveis pelos alunos surdos (participantes desta pesquisa) que assinassem o Termo de Autorização. Todos os professores participantes e alunos surdos, com seus respectivos pais/responsáveis, foram informados sobre os objetivos desta investigação e receberam uma via dos termos assinados. Também foi assegurada a confidencialidade de suas respostas (apenas a totalização é divulgada) e,

sobretudo, a idoneidade dos resultados da pesquisa (PEROVANO, 2016, p. 235).

Análises dos dados obtidos com entrevistas realizadas com os professores

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são analisadas as respostas apresentadas pelos docentes e alunos participantes da pesquisa. Para melhor compreensão das análises, serão apresentadas inicialmente as respostas dos professores e, em seguida, as respostas obtidas a partir da entrevista realizada com os alunos surdos. Para que a identidade dos participantes seja preservada, os professores serão denominados como Professor A, Professor B e Professor C. Já os alunos serão identificados como Aluno 1 e Aluno 2.

Inicialmente, foi perguntado aos professores participantes da pesquisa há quanto tempo atuam na docência. O Professor A disse que atua na docência há 10 anos, o Professor B há 11 anos e o Professor C há 13 anos atua como docente.

Em seguida, foi perguntado a eles sobre as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos surdos e as principais dificuldades que encontram durante a sua prática pedagógica para trabalhar com o aluno surdo. No Quadro 1, abaixo, são apresentadas as respostas dadas pelos três professores a esses questionamentos.

Quadro 1. Dificuldades de alunos e professores

Respondente	Principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos surdos	Principais dificuldades você encontra durante a sua prática pedagógica para trabalhar com o aluno surdo
Professor A	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade de comunicação com o professor, quando o mesmo não domina a língua de sinais. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade de comunicação, sobre tudo nos momentos de sanar as dúvidas que eventualmente o aluno surdo possa apresentar com relação a explicação da matéria ou a resolução de atividades propostas.
Professor B	<ul style="list-style-type: none"> As dificuldades são: falta de comunicação, entre professor e aluno, dificuldade de compreensão da língua portuguesa e falta de conteúdos adaptados. 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptar os conteúdos.
Professor C	<ul style="list-style-type: none"> O fato de não conseguirem ouvir as explicações dos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> Sentir que o aluno fica meio perdido durante as aulas.

Fonte: *Dados da Pesquisa (2019)*.

A partir dos dados apresentados acima, observa-se que as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos para aprenderem o conteúdo ministrado nas disciplinas estão relacionadas principalmente à falta de comunicação desses estudantes com os professores, que são ouvintes e não dominam a Língua Brasileira de Sinais. Além da falta de conteúdos adaptados e do pouco conhecimento que os alunos surdos têm do Português escrito.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores durante a sua prática pedagógica para trabalhar com alunos surdos, verifica-se

que, conforme relatado pelo Professor A, a falta de comunicação se apresenta como um grande empecilho nesse processo. Outros fatores são a falta de materiais adaptados, apontado pelo Professor B, e o fato do aluno não conseguir acompanhar as aulas e se sentir “perdido”, conforme informado pelo Professor C. É importante destacar que mais uma vez a falta de domínio da Libras pelos professores é citada como um importante fator que dificulta a sua atuação em sala de aula e o trabalho com o aluno surdo.

Quando questionados sobre o que entendem por inclusão e a importância do intérprete

da sala de aula por ser instrumento importante no processo de inclusão dos alunos surdos, o Professor A disse que incluir não corresponde apenas a estimular a convivência do aluno especial com os demais colegas no ambiente escolar, mas também auxiliá-lo a compreender, dentro de suas limitações, os conteúdos trabalhados pelo professor. Em relação à presença do intérprete, afirmou ser imprescindível por facilitar principalmente as relações professor/ aluno surdo.

Na visão do Professor B, a inclusão dos alunos com necessidades especiais ocorre quando a escola se adapta para recebê-los. Quanto à presença do intérprete na sala de aula, acredita ser uma conquista muito grande, um importante avanço na história dos surdos. Já o Professor C entende que a inclusão acontece quando a escola proporciona a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, o acesso ao ensino regular, fazendo com que absorvam o máximo de conhecimento possível. Ainda, vê o intérprete de Libras como um parceiro, pois este age como uma ponte que integra o professor regente e o aluno surdo.

Corroborando com a afirmação apresentada pelo Professor C de que deve haver uma parceria entre professor e intérprete de libras, Lacerda (2004) lembra que o intérprete educacional, muitas vezes, acaba auxiliando o professor responsável pela disciplina, apresentando

sugestões de atividades, indicando o momento durante a aula que foi mais difícil de desempenhar o seu papel. Além disso, busca levar observações e informações para o professor, o que contribui para que o docente para que ele tenha um maior conhecimento sobre questões relacionadas à surdez.

É importante ressaltar que, apesar da grande importância do intérprete para a inclusão do aluno surdo no espaço escolar, a inserção desse profissional na sala de aula deve ser feita com certa cautela para que a cultura surda seja realmente respeitada e que haja oportunidades para participar das discussões propostas pelo professor regente e de interagir com o grupo (QUADROS, 2004).

Levando-se em consideração a importância da Libras para o processo de inclusão de alunos surdos na sala de aula e, conseqüentemente, para acesso aos conhecimentos ensinados na escola, foi perguntado aos professores se eles tiveram na sua formação a Libras como disciplina curricular e a importância da Libras para a inclusão do aluno surdo no ambiente escolar. Ainda foi questionado aos professores participantes se já fizeram algum curso de capacitação na área de educação de surdos e qual a importância desse tipo de curso para a atuação do professor numa perspectiva inclusiva. No Quadro 2, a seguir, são apresentados os dados obtidos a partir dessas indagações.

Quadro 2. Realização de cursos de capacitação e sua importância para a atuação docente

Respondente	Realização de curso de capacitação na área de educação de surdos	Importância desse tipo de curso para a atuação do professor numa perspectiva inclusiva
Professor A	<ul style="list-style-type: none"> Não. A Libras é importante na medida em que não apenas proporciona a inclusão do aluno ao processo de ensino aprendizagem como também facilita a relação aluno/professor. 	<ul style="list-style-type: none"> É importante na medida em que torna mais eficiente a comunicação professor/ aluno.
Professor B	<ul style="list-style-type: none"> Sim, mas foi só o básico. 	<ul style="list-style-type: none"> É importante fazer o curso, mas devido a carga horária de trabalho fica difícil para a maioria dos professores se capacitarem.
Professor C	<ul style="list-style-type: none"> Não. A Libras é de fundamental importância, pois faz com que o aluno tem acesso as informações partilhadas em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Esses cursos são importantes, pois ampliam os horizontes dos professores em relação as condições de aprendizagem os alunos.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Os dados presentes no Quadro 2 apontam que, apesar dos professores entrevistados reconhecerem a importância da Libras para o trabalho com o aluno surdo e da necessidade de realização de cursos de capacitação na área de educação de surdos, apenas um dos docentes (o Professor B), afirmou ter feito um curso de capacitação nessa área, mesmo que básico. Para Lacerda, Santos e Caetano (2013, p.185), “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados a alunos ouvintes”.

Também foi perguntado aos professores sobre o interesse do aluno surdo por suas aulas e como avalia a participação desse aluno na disciplina e a sua aprendizagem. De acordo com o Professor A, o aluno surdo se interessara pelas aulas à medida que tem o devido amparo para a compreensão das aulas e atividades propostas. O Professor B respondeu que o aluno surdo participa das suas aulas e que é possível avaliar a sua participação nos trabalhos em grupo, na realização de atividades escritas e provas. Porém, ressalta que ainda não teve a oportunidade de presenciar um aluno surdo expondo suas opiniões e ideias na Língua Brasileira de Sinais. Conforme o Professor C, o aluno surdo se interessa muito por suas aulas e avalia a sua participação como bastante significativa.

Para finalizar, foi solicitado aos entrevistados que informassem se a escola promove cursos de capacitação ou ações que auxiliem o professor no trabalho de inclusão do aluno surdo. O Professor A informou que a escola muito raramente promove cursos de capacitação dessa natureza. Mas, destacou a importância e a necessidade da realização desse tipo de curso com maior frequência. Segundo o Professor B, a escola nunca promoveu esse tipo de capacitação e nem ações que possam auxiliar os professores no trabalho com os alunos surdos. Ainda completou dizendo que essa é uma lacuna na educação, que precisa ser, com urgência, preenchida através de ações práticas no cotidiano escolar.

Assim como apontado pelo Professor B, o Professor C também afirmou que a escola nunca promoveu cursos na área da surdez ou em qualquer outra área relacionada a inclusão do aluno surdo em sala de aula. De acordo com Godoi, Lima e Silva *et al.* (2016), é necessário que a escola dê condições para que o professor trabalhe “na diferença, pressupondo a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades individuais da formação e da apren-

dizagem. Com efeito, cabe lembrar que não existe, na Educação, uma fórmula pronta sobre o fazer pedagógico (GODOI; LIMA; SILVA *et al.*, 2016, p.46).

Entrevista realizada com os alunos surdos

Para iniciar a entrevista, foi perguntado aos alunos a quanto tempo estudam na escola e em que série estão matriculados. O Aluno 1 respondeu que estuda nessa mesma escola há dois anos e cursa o 8º ano, já o Aluno 2 informou que estuda na escola há apenas um ano e cursa o 1º Ano do Ensino Médio.

Quando questionados se as aulas ministradas pelos professores, bem como as atividades propostas, possibilitam a participação deles e a aprendizagem dos conteúdos ministrados, tanto o Aluno 1 quanto o Aluno 2 afirmaram que conseguem participar das aulas e aprender a partir das atividades propostas pelos professores. Porém, ao serem indagados sobre as principais dificuldades encontradas para aprender o conteúdo ministrado em sala de aula, o Aluno 1 relatou que apresenta dificuldades para aprender principalmente os conteúdos trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa por serem muito difíceis na concepção dele. Já o Aluno 2 ressaltou que apresenta dificuldades para entender conteúdos trabalhados nas disciplinas de Física, Química, Sociologia, entre outras, por não compreender bem o Português escrito.

Nessa medida, observa-se que o pouco conhecimento e entendimento que os alunos surdos têm da Língua Portuguesa representa um grande empecilho para a sua aprendizagem. Godoi, Lima e Silva *et al.* (2016) corroboram com essa ideia ao afirmarem que os alunos surdos possuem um “conhecimento fragmentado da Língua Portuguesa e, ainda, na sala de aula, a Língua de Sinais muitas vezes não é suficiente para traduzir a aula (GODOI; LIMA; SILVA *et al.*, 2016, p.111). Desse modo, os alunos surdos não conseguem compreender o que é dito pelo professor, o que dificulta a realização das tarefas/ atividades propostas em sala de aula.

Também foi perguntado aos alunos sobre o que entendem por inclusão e se consideram inclusiva a escola onde estudam. O Aluno 1 respondeu que inclusão corresponde ao fato de todos terem direitos iguais e que considera a escola como inclusiva por conseguir relacionar-se bem com os colegas de classe, ter amigos na escola e a presença de um intérprete para auxiliá-

lo no processo de comunicação com os colegas e professores que são todos ouvintes. Enquanto que o Aluno 2 entende a inclusão como o direito garantido aos alunos com alguma deficiência de estudar juntos com outros que não têm nenhuma limitação/ deficiência e de ter um intérprete na sala de aula.

Do mesmo modo que o Aluno 1, o Aluno 2 considera a escola onde estuda como inclusiva por ter o apoio de todos e acrescenta a presença de um intérprete para auxiliá-lo. Como se pode observar, o intérprete é visto pelo dois alunos como uma peça fundamental para o processo de inclusão do surdo na escola. Porém, é importante destacar que apenas a presença do intérprete não assegura que a inclusão do aluno surdo ocorra no ambiente escolar. Para tanto, é necessário que sejam realizadas adequações nos métodos utilizados pelos professores, relacionadas ao processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos pelos alunos surdos, em como no currículo escolar, de modo que aspectos e especificidades relativas à comunidade e cultura surda sejam considerados (ANTIA; STINSON, 1999).

Outro questionamento feito aos estudantes participantes da pesquisa foi quanto à capacitação dos professores para trabalhar com alunos surdos e promover a sua inclusão. Para o Aluno 1, apesar dele não conseguir compreender alguns dos conteúdos que são ministrados durante as aulas, considera os professores capacitados para trabalhar com alunos surdos e promover a inclusão na sala de aula. Já o Aluno 2 acredita que apenas alguns professores estão capacitados para realizar esse trabalho com alunos surdos e propiciar a sua inclusão, uma vez que muitos dos docentes não se preocupam com a sua aprendizagem, deixando a cargo do intérprete ensinar a ele os conteúdos.

Nesse sentido, observa-se que apenas o Aluno 1 considera os professores preparados para trabalhar com surdos e favorecer a sua inclusão. Um aspecto bastante preocupante quando se trata de educação de surdos é a atribuição do papel de professor ao intérprete que se torna o responsável pela aprendizagem e aquisição de conhecimentos pelos alunos surdos. Nesse processo, o professor da disciplina se exime de tal responsabilidade, apesar de ser esse também um dos papéis que deve exercer enquanto docente em uma sala de aula inclusiva. Entretanto, o intérprete não deve assumir o papel de professor regente da disciplina por não ser essa a sua função no processo de inclusão do aluno surdo na escola. Sendo assim, é importante que

atue apenas como intérprete de língua de sinais. Todavia, estudos mostram que este profissional tem exercido funções que vão além das suas atribuições, inclusive, assumindo papéis que sobrepõem ao papel do professor regente (ALBRES; SANTIAGO, 2012).

Estudos realizados por Leite (2004), a partir da atuação de uma intérprete de Libras em turmas de 7ª e 8ª séries, em uma escola do Mato Grosso do Sul, apontam que ocorreram situações em que a intérprete “deixa, temporariamente, o seu papel original, vindo a ocupar o papel de professora, conduzindo, neste caso, uma aula de leitura para os alunos surdos” (LEITE, 2004, p. 223). Na verdade, o que deve ocorrer é uma parceria entre professor e intérprete para que a inclusão do aluno surdo realmente aconteça.

Por fim, foi perguntado aos alunos sobre a importância da Libras para a inclusão do aluno surdo no ambiente escolar e para a sua aprendizagem. Na concepção do Aluno 1, a Libras é muito importante tanto na sua vida quanto na escola, pois só assim consegue se comunicar. Para o Aluno 2 a Libras também é de extrema importância para a sua comunicação com os ouvintes. Ele ressaltou ainda que, no caso da escola, se não tivesse a presença do intérprete não conseguiria se comunicar com os colegas e professores, pois não consegue entender o que dizem em português, o que torna a comunicação difícil.

Assim, percebe-se que o intérprete é apontado como o único instrumento facilitador da aprendizagem e de inclusão aluno surdo na escola, pois os demais profissionais envolvidos nesse processo desconhecem a Libras. Entretanto, faz-se necessário que todos esses profissionais tenham conhecimento da Libras para que o aluno surdo não se sinta excluído no ambiente escolar. Como enfatiza Godoi, Lima e Silva *et al.* (2016, p. 136), “o conhecimento em Libras por parte do corpo docente e dos profissionais da educação é de suma importância para que o aluno surdo não se sinta discriminado na sala de aula e para que possa se comunicar tranquilamente com aqueles à sua volta no convívio escolar”.

Ainda, é importante que haja uma maior valorização da Libras na escola por ser uma língua que tem uma estrutura própria e que possibilita ao aluno surdo se expressar de formas variadas e em contextos distintos. Logo, o seu uso na sala de aula será determinante para a aprendizagem do aluno surdo. Ressalta-se que o surdo deverá utilizar a Libras como sua primeira

língua, para depois adquirir a Língua Portuguesa (GODOI; LIMA; SILVA *et al.*, 2016).

As análises acima sugerem que a escola em questão não pode ser considerada como inclusiva, uma vez que ainda não tem atribuído à Libras a devida importância que merece, como ferramenta de inclusão do aluno surdo e mediadora de aprendizagem e aquisição de conteúdo. Nessa direção, Fernandes (2008, p. 85) comenta que, para que a escola seja inclusiva, ela precisa se comprometer com a “reconstrução histórica dos surdos, redefinindo as novas tendências educacionais, aberta à produção de fatos culturais, projetados pela comunidade surda”. Diante disso, é importante que todos os envolvidos no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos pelos alunos surdos participem e promovam a sua inclusão; que essa não seja apenas uma responsabilidade do intérprete de Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, é possível afirmar que os objetivos propostos foram alcançados. Esta pesquisa buscou evidenciar a importância da Língua Brasileira de Sinais-Libras para o processo de aprendizagem e inclusão de alunos surdos em uma escola de ensino regular, bem como refletir sobre a prática pedagógica utilizada por docentes no trabalho com alunos surdos.

Nessa direção, os resultados alcançados evidenciam a importância da Libras para a aprendizagem e inclusão dos alunos surdos, uma vez que ressalta o papel que a Libras exerce no processo de aprendizagem dos alunos surdos de conteúdos que circulam na sala de aula. Ainda, apontam a importância da Libras para a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Este estudo também traz uma reflexão sobre a prática pedagógica utilizada por professores no trabalho com alunos surdos, já que, por exemplo, apresenta as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes entrevistados para realizar esse trabalho com o aluno surdo. Como exemplo podemos citar a falta de conhecimento da Libras por parte dos docentes para se comunicarem com o aluno surdo, o uso de metodologias que não contemplam os surdos, que são visuais, e a falta de material didático adaptado.

Diante disso, verifica-se a necessidade de adaptação de materiais didáticos e do currículo escolar, de modo que possibilitem o acesso dos

alunos surdos aos conhecimentos acadêmicos. Além disso, é de grande importância a realização de cursos de capacitação e intervenções que possibilitem aos educadores aprender a Língua Brasileira de Sinais e a fundamentar a sua prática pedagógica nas singularidades linguísticas dos alunos com surdez, bem como na educação de surdos. Pois muitos professores encontram-se despreparados para trabalhar com alunos surdos, uma vez que não tiveram uma formação que os qualificasse a lidar com as necessidades de aprendizagem desses sujeitos.

Nessa perspectiva, a adequação da escola aos alunos surdos se torna de fundamental importância para que esses educandos possam aprender os conteúdos que circulam na esfera escolar e sejam verdadeiramente incluídos nesse espaço, de modo que tenham a sua identidade, sua língua e diferenças valorizadas. Dessa forma, acredita-se que a escola dará aos alunos surdos a mesma oportunidade de aprendizagem que os alunos ouvintes. É importante destacar que a promoção de uma educação inclusiva não é de responsabilidade apenas do professor ou do intérprete, mas de toda a comunidade escolar.

Destaca-se como limitação deste estudo a pequena quantidade de sujeitos participantes da pesquisa, o que se deu pelo fato de haver apenas uma escola, no município onde a pesquisa foi realizada, com alunos surdos matriculados. Isso impossibilitou que houvesse uma maior quantidade de alunos e professores entrevistados.

Assim, observa-se a necessidade da realização de novos estudos que contemplem uma maior quantidade de participantes, tanto professores quanto alunos. Além disso, verifica-se a importância do desenvolvimento de pesquisas que abordem sobre as metodologias de ensino que poderão ser aplicadas na escola- unidade de pesquisa, para que a Libras assuma o papel central no processo de aprendizagem dos alunos surdos e sirva de instrumento de inclusão desses estudantes no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (organizadoras). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012.

ANTIA, S. A. and STINSON, M. S. Some conclusions on the Education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings - endnote

Journal of deaf Studies and deaf Education 4:3 Summer, 1999, pp. 246-248

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005, Seção 1, n. 246, p.28-30. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 30 dez.2014.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, n.79,p. 23. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 30 dez. 2014.

FERNANDES, Eliana. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Surdez e escolaridade, Desafios e Reflexões. **Anais do II Congresso Internacional do INES**, 17- 19 de setembro de 2003.

GODOI; Eliamar; LIMA, Márcia Dias; SILVA, Roberval Montes da. **Libras e o processo de formação continuada de professores: discussões teóricas e metodológicas**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

JESUS, Sônia Cupertino de. Surdez, cultura e educação. In: CONGRESSO DE LETRAS: DISCURSO E IDENTIDADE CULTURAL, 5., 2005, Caratinga. **Anais eletrônicos do V Congresso de letras: discurso e identidade cultural**. Caratinga: Centro Universitário de Caratinga, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec02>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LACERDA, Cristina B. F. de. *et al.* Questões preliminares sobre o ensino de línguas de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Revista Dis-**

túrbios da Comunicação, São Paulo, v. 16, n.1, p. 53-63, 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana E. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais**. FAPESP/ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27gt15/t151.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

LACERDA, Cristina B. F. de.; SANTOS, Lara Ferreira dos Santos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Paulo: EDUFSCAR, 2013.

LEITE, E. M. C. A atuação do intérprete de libras no contexto da sala de aula inclusiva In: **Seminário Educação de Surdos: múltiplas Faces do cotidiano Escolar**, 22 a 24 de setembro de 2004. (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro, 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha *et al.* **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Halll, 2011.

PEROVANO, D. G. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília : MEC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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.

ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS DOS DOCENTES EM MINISTRAR AULAS COMA TEMÁTICA RELIGIOSIDADE AFRO - BRASILEIRA

RELIGIOUS EDUCATION: TEACHERS' CHALLENGES IN TEACHING CLASSES WITH THE AFRO - BRAZILIAN RELIGIOSITY THEME

Ricardo W. Santana de Almeida

Graduado em Ciências Sociais e História pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, e em Ciências da Religião pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. Pós-Graduado em Ensino da Sociologia pelo Centro Universitário Campos de Andrade - UNIANDRADE, Pós-Graduado em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, e Mestrando em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitória.

Cristiano Silva Santos

Graduado em História pelo Centro Universitário São Camilo, e em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro - UNISA. Pós-Graduado em História do Brasil na Faculdade de Nanuque - MG, Pós-Graduado em Educação Especial e Inclusiva na Faculdade de Nanuque, e Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória.

Clerton Queiroz Oliveira

Graduado em Ciências das Religiões pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Teologia pelo Seminário Teológico de Fortaleza - IPIB, Serviço Social pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE. Pós-graduado em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri - URCA, e Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória - FUV.

RESUMO:

Partindo de análise bibliográfica, o objetivo do artigo é identificar os desafios dos docentes em ministrar aulas com a temática que aborda a religiosidade afro-brasileira. Tal objetivo acabou nos trazendo outros como: Identificar a trajetória do ensino religioso no Brasil; e Identificar as lacunas existentes na disciplina de Ensino Religioso a partir da proposta do Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso - PCNER; Como embasamento usaremos autores que trata do nosso objeto de pesquisa, entre eles: Borges (2016), Cardoso (2016), Cury (2004), CNBB (2007), entre outros.

Palavras - chave: Religiosidade. Desafios. Temática. Afro-Brasileira.

ABSTRACT:

Based on a bibliographical analysis, the objective of the article is to identify the challenges of teachers in teaching classes with the theme that addresses Afro-Brazilian religiosity. This objective ended up bringing us others such as: Identifying the trajectory of religious education in Brazil; and Identify existing gaps in the discipline of Religious Education from the proposal of the Curricular Parameters of Religious Education - PCNER; As a basis, we will use some authors who deal with our research object, including: Borges (2016), Cardoso (2016), Cury (2004), CNBB (2007), among others.

Keywords: Religiosity. Challenges. Thematic. Afro-Brazil

INTRODUÇÃO

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas das disciplinas que compõem as ciências

humanas, em especial a disciplina de História, onde sempre trata da escravidão negra africana como o “único principal” tema a ser trabalhado. O Ensino da cultura Afro-brasileira e Africana, representa avanços significativos nos currículos

escolares, que de acordo com Silva (2001),

[...] o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significado. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais (SILVA, p. 20-21).

Entende-se que um currículo não se faz somente da estrutura curricular, o mesmo pode ser construído de forma onde possa se trabalhar desde as ações afirmativas a exemplo da população negra, até mesmo questões onde ajude a estimular a aprendizagem do aluno nos mais diversos seguimentos da educação,

As ações afirmativas para a população negra têm início na segunda gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, com a promulgação do decreto n.º 4228, de maio de 2002, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da administração do governo federal e vem se intensificando nos governos seguintes (CARDO-SO, p. 28-29, 2016).

Perceber-se que as ações afirmativas surgiram a partir de uma necessidade do governo desenvolver políticas públicas voltadas para a comunidade afro-brasileira. Sendo assim, o artigo propõe identificar os desafios dos docentes em ministrar aulas com a temática que aborda as religiões afro-brasileira. Que de acordo com Borges (2016, p. 166), “*As religiões afro-brasileira podem ser pensadas a partir de dois grandes grupos culturais: os grupos tupi-guarani e o macrogê (Brasil) e os grupos sudaneses e bantos (África)*”.

Neste sentido o artigo pretende identificar os desafios dos docentes em ministrar aulas com a temática religiosidade afro-brasileira no ambiente escolar, considerando que a relação entre religião e educação encontrou no Ensino Religioso uma forma de expressão, observando-se que o ER⁴ sempre foi motivo de controvérsias há muitos anos. Tal objetivo acabou nos trazendo outros como: Identificar a trajetória do ensino religioso no Brasil; Identificar as lacunas existentes na disciplina de Ensino Religioso a partir da proposta do PCN; e Identificar o perfil dos professores responsáveis em ministrar a disciplina em questão.

Esse artigo segue a metodologia da pesquisa teórica definida por Demo (2000) como a

pesquisa dedicada à reconstrução da teoria, dos conceitos, das ideias, das ideologias com o intuito de produzir fundamentos teóricos. Ressalta-se que, em qualquer pesquisa, exige revisão de literatura, instrumento que permite conhecer, compreender e analisar os conhecimentos culturais e científicos já existentes sobre o assunto, tema ou problema investigado.

A TRAJETÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

O capítulo inicia-se com um panorama dos períodos ou fases da história do Ensino Religioso no Brasil, repassando desde o período colonial até a Lei de diretrizes e bases da educação nacional Nº 9.475/97, que trata o Ensino Religioso como área do conhecimento, com metodologia específica horários preestabelecidos em sala de aula, conteúdos, avaliação, objeto de investigação e professores especializados.

No intento levantaremos a trajetória histórica do Ensino Religioso do período colonial brasileiro a educação religiosa estava ligada em três esferas institucionais, na Escola, Igreja e a Sociedade tanta política como econômica. Nesta fase os colonizadores queriam de qualquer forma impor suas ideias, encaixando assim, as pessoas aos valores sociais que eles defendiam como sendo bom para a sociedade, nesse tempo o Ensino Religioso se vazava e confundia com a corte. Nesse período a educação pública deveria ser gratuita, laica e para todos, mas o Ensino Religioso se liga ao pensamento de ideias do Estado, que consistia em a classe média tomar o lugar da hierarquia religiosa, e a educação aconteceria a ser pensada como ideal da classe dominante, com seus interesses e valores.

Ainda nesse tempo, as instituições de ensino e o professor sofrem com os planos dilatados e unitários, que visavam apenas dominar os negros e os índios para só assim se tornarem pertencentes à fé cristã, e cuja administração ficava a cargo do Estado e da Igreja, que os leva a concluir que a religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, concorrendo para o fortalecimento da dependência ao poder político por parte da Igreja. Dessa forma, a instituição eclesial é o principal sustentáculo do poder estabelecido, e o que se faz na Escola é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana.

Mediante a obrigatoriedade, as escolas ficam com o dilema de optar por essa ou aquela religião e resolver a questão de quem lecionará

a disciplina? No livro *Ensino Religioso no cenário da Educação Brasileira / CNBB*, se questionar de forma clara sobre questões relacionadas quem lecionará a disciplina, e qual o tempo de formação é o ideal para um professor lecionar a disciplina em questão:

Da mesma forma a formação de professores para o exercício da função em ensino religioso não pode se limitar a cursos emergenciais, com cargas horárias reduzidas para um conjunto de conteúdos básicos indispensáveis à compreensão da natureza da matéria e a prática metodológica própria de uma disciplina, ampliada e absorvida com a área de conhecimento. Em algumas regiões prevalece a ideia de que em apenas 120h/a de formação pedagógica os professores adquirem competências e habilidade para a atividade docente (CNBB, 2007 p. 14-15).

Tudo isso pode ser atribuído pelo simples fato de entenderem a disciplina em questão como ensino de religião, e não de uma disciplina que assim como as outras tem suas importâncias para a formação do aluno, mesmo que disciplina citada tenha suas particularidades, e uma rejeição não só por parte dos alunos, como em muitos casos também da direção onde se ministra o ensino, e de professores de outras disciplinas, que esquecem que o professor de Ensino Religioso é um profissional da educação como os demais.

Como também pode ser pelo simples fato do catolicismo ser considerado como a religião oficial no Brasil no período colonial, e com isso tenha despertado revolta até hoje de outras religiões. O que deve ser observado é que o profissional que ministra as aulas de ensino religioso deve ter os mesmos direitos dos outros profissionais.

A meta é chegar ao mesmo patamar de igualdade dos demais profissionais de outras áreas, incluindo a oportunidade de formação específica em cursos de graduação plena e admitindo-se a possibilidade de sua admissão no quadro do magistério, mediante concurso público, na área de sua atuação, ou seja, em ensino religioso. (CNBB, 2007 p. 20)

Vaidergorn (2008) lembra que o desejo do domínio religioso sobre o Estado é histórico no Brasil, pois durante o Império “o padroado estabeleceu o vínculo entre o poder monárquico e o catolicismo como religião oficial” e a República, apesar de estar pela Constituição Federal separada da Igreja, vem sofrendo, explícita ou implicitamente, pressão ideológica das instituições religiosas pelo domínio de “corações e mentes de seus cidadãos”. Ainda de acordo com

Vaidergorn, (2008. p. 411) “*A tradição autoritária persiste no ensino religioso. Por mais que se queira atualizar, renovar e descaracterizar sua gênese, permanece o intento das religiões de influir na sociedade civil e nos poderes da República, através da educação*”.

Voltando um pouco na história, pode-se notar que com o desenvolvimento da civilização, algumas nações impunham os seus credos sobre os povos vencidos ou impedia-os de manifestarem suas crenças como forma de dominação, a exemplo do que ocorreu com a perseguição dos cristãos pelos romanos, demonstrando a intolerância religiosa.

Negros escravizados, índios reduzidos e brancos conflitantes em lutas religiosas se encontraram em um quadro de intolerância, desrespeito e imposição de credos. As sofridas experiências históricas, nem sempre superadas pela prática no reconhecimento da igualdade essencial de todos e da liberdade religiosa, impulsionaram a afirmação da igualdade e a busca do direito à diferença também no campo religioso. (CURY, 2004, p. 82)

Desde o início do século XX pairam indefinições quanto à obrigatoriedade, validade, do ensino religioso nas escolas e também em quais anos os alunos deveriam ter contato com essa disciplina em sua carreira escolar. Há muitos questionamentos sobre quais os reais objetivos da disciplina e o “que pode ser atestado pela diversidade de princípios e condições em torno de projetos político-pedagógico, metodologias e formação de seus professores”. (DANTAS, 2004. p. 112)

Tais indefinições advêm do texto da lei que criam contradições ou mesmo dificuldades em sua interpretação: o caráter facultativo⁵ da disciplina aparece ao lado do reconhecimento de sua importância para a formação integral do cidadão. Surgem, assim, interpretações ambíguas quanto à identidade da disciplina e quanto ao seu papel em meio à grade curricular, gerando tratamento discriminatório com relação à disciplina e com relação aos docentes encarregados dela causados por colegas professores que lecionam outras disciplinas, pela direção, coordenação das escolas e pelos legisladores. (DANTAS, 2004)

Apesar disso, as orientações introduzidas pela LDB a respeito do Ensino Religioso e as mobilizações por parte de instituições de ensino e entidades representativas dos interesses de educadores da área e Igrejas, de norte a sul do País, têm oferecido respaldo à consolidação da disciplina no currículo da escola pública, como também ampliado as oportunidades de forma-

ção e discussão em torno de temas afins. (DANTAS, 2004. p. 113)

Cury (2004) defende que o ensino religioso deva ocorrer fora da escola, porque haveria mais liberdade de expressão, sem a obrigatoriedade de frequentar a disciplina na escola ou então ser discriminado por não frequentá-la. Com relação à polêmica vinculação do Estado com alguma religião específica é interessante conhecer o diálogo entre Norberto Bobbio e Maurizio Viroli que foi reproduzido por Cury (2004):

Os católicos [diz Viroli] falam de solidariedade, de caridade e de compaixão, e além de falar, praticam. E nós, laicos? Temos uma concepção de caridade, da compaixão e da solidariedade distinta daquela dos católicos? Creio que exista uma diferença importante entre a caridade laica e a caridade cristã. A caridade cristã é Cristo que compartilha com você o sofrimento; é partilhar o sofrimento. A caridade laica também é partilhar o sofrimento, mas é também desprezo contra aqueles que são responsáveis pelo sofrimento. É o desprezo que promove a força interior para lutar contra as causas do sofrimento (CURY, 2004. p. 67-68).

Segundo Marcos (2010), a Igreja Católica, após a Proclamação da República, sempre articulou junto às esferas públicas, mobilizando-se para dar continuidade ao ensino religioso confessional nas escolas públicas e conseguiu que isso fosse assegurado, apesar dos textos constitucionais desde a primeira constituição republicana de 1891 e corroborada pela Constituição Federal de 1988, art. 19 que explicitou o seguinte:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçá-los o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público. (BRASIL *apud* CURY, 2004. p. 184).

Marcos (2010) relembra o dilema vivido atualmente nas escolas, pois elas são obrigadas a ofertar o Ensino Religioso, no entanto, a frequência é facultativa ao aluno, gerando, inclusive problemas administrativos e pedagógicos para gerir essa presença de parte dos alunos de uma sala e a não presença de outros alunos da mesma sala. Com a Proclamação da República, em 1889, houve a instalação da democracia e da liberdade e autonomia do cidadão. O Estado tornou-se laico, porque rompeu o vínculo entre Estado e Igreja Católica como era durante a

monarquia; portanto, “a laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão” (CURY, 2004. p. 183).

No livro *Religião & Educação Da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*, Soares fala que “Temas do Ensino Religioso é referência básica a todos os interessados nos estudos das religiões, principalmente os docentes encarregados de disciplinas afins ao tema. A abordagem dos volumes é atenta a aspectos como culturas e tradições religiosas, textos sagrados e tradições orais; ritos e ethos” (SOARES, p. 1).

Atualmente o ER veicula um conhecimento específico e um objetivo próprio a ser seguido, conhecimento esse que objetiva entender e conhecer fenômeno religioso no dia-a-dia para compreender a busca pelo transcendente e o sentido da existência humana, oferecendo ao aluno um ensino sem proselitismos agregados aos valores universais para a construção da cidadania.

OS DESAFIOS DOS DOCENTES EM MINISTRAR AULAS COM A TEMÁTICA QUE ABORDA AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRA

Nos últimos anos a intolerância seja ela religiosa ou racial, vem ganhando destaque nos mais diversos meios de comunicação, em especial o preconceito racial, que vem crescendo absurdamente por parte de vários setores, entre esses setores estão a segurança pública (em especial policiais), “autoridades”, e até mesmo pela sociedade.

Episódio de agressões praticadas por policiais a população negra por exemplo, vem crescendo consideravelmente, caso como o do George Floyd nos Estados Unidos agredido por um policial branco ao pouco mais de um ano, ganhou repercussão mundial quando ele foi asfixiado até a morte pelo policial Derek Chauvin por conta do racismo racial, onde de acordo com Munanga, (2003. P. 03),

O racismo e as teorias que o justificam não caíram do céu, elas têm origens mítica e histórica conhecidas. A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra).

Assim como a agressão psicológica sofrida por uma adolescente no interior de São Paulo de 12 anos adepta do candomblé, religião “*considerada por muitos como uma cultura primitiva e atrasada, visto que era uma cultura de um segmento marginalizado na sociedade colonial*” (VIEIRA, 2017, p.25), que depois de uma denúncia por parte da vó materna (evangélica) alegando maus tratos teve seu ritual de batismo interrompido por policiais, mesmo que os fundamentos e ritos do candomblé estejam garantidos por lei, e da mãe da menina explicar que era um batismo religioso como qualquer outro, o ritual teve que ser paralisado, tendo continuidade somente depois que a justiça devolveu a guarda da menina a mãe.

Percebe-se que a cada dia as religiões afros vêm ganhando mais espaço dentro e fora das escolas, e conseqüente a esse aumento, os casos de intolerância religiosa crescem na mesma proporção. É certo que o fenômeno da globalização e mundialização também tem gerado movimentos de retorno à cultura local, principalmente após o processo de redemocratização pós-ditadura, e mesmo depois da implantação da lei 11.645/08, o sentimento de pertencimento à própria cultura e o receio de ser inserido na cultura alheia o que pode levar à subalternização de uma população tem preocupado os estados, que tem tomado iniciativas a partir de leis, que de acordo com Cardoso (2017, p.162), “*o desencadeamento do processo de implantação da Educação das Relações Étnico-Raciais na perspectiva da Lei 10.639/03, e o seu conjunto de dispositivos legais, não significa sua efetiva adoção, tampouco seu enraizamento no chão das escolas públicas*”.

Vale destacar que há mais de uma década o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, respaldado pela Lei nº 11.645/08, passou a ocupar um espaço que deveria ser respeitado no currículo e no cotidiano escolar não só por parte dos gestores escolares, em especial os professores, onde se pretende trabalhar alteridade religiosa, e a comunidade escolar comece a enxergar que em um ambiente escolar existem diversas culturas religiosas, e que assim se faz necessário trabalhar um currículo que busque contemplar as mais diversas vertentes religiosas. “*As escolhas dos educadores (as) trazem implícitas práticas pedagógicas que ainda se revelam distanciadas de uma formação que tenha como princípio o respeito à realidade multicultural*” (LIRA; MELO.p.690, 2017). De acordo com Cardoso,

Para enfrentamento dessa realidade, a dinâmica pedagógica da escola precisa considerar e enxergar as diferenças culturais, sócio econômica, de raça, de gênero, de religião, ou seja, a diversidade social e cultural presente no Brasil e que ali se encontra representada, buscando formas de trabalhar com o currículo considerando tal diversidade (CARDOSO, p.165, 2017).

Tais afirmações nos fazem analisar a lei 11.645/08 de forma mais ampla e com uma visão crítica de como a mesma é implantada nas escolas, e se a mesma vem sendo aplicada, em especial pelos professores das ciências humanas, como: Geografia, História, filosofia e sociologia. Pois de acordo com GELEDES (2010),

Uma decisão inédita do Ministério Público em Uberlândia levou a Ouvidoria da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) a alertar aos gestores públicos de todo o país sobre o risco do descumprimento da Lei nº 10.639/03, que prevê o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas, no ensino fundamental, médio e superior (GELEDES, p. 03, 2010).

Nota-se que os africanos se defendia do poder hegemônico do colonizador branco, e em muitos casos a negação do ensino a cultura afro se dá dentro da própria sala de aula, onde o professor deve aplicar;

A adoção de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva da e na diversidade demanda uma reorganização do contexto escolar, do currículo, das práticas pedagógicas e das relações sociais que ali se estabelecem. Os gestores da educação, da escola e, principalmente, o professorado, serão os atores protagonistas nesse cenário. O trabalho desempenhado por esses atores poderão contribuir ou não para a efetivação do artigo 26A da LDB 9.394/06 e das DCNERER. (CARDOSO, p. 18, 2017).

Observa-se que nos últimos anos o ensino vem passando por situações de desconforto por parte de quem ensina e de quem aprende, pois, as questões relativas ao preconceito sempre tiveram presentes nas instituições escolares, locais de construção social, que de acordo com Silva (2001),

O que e visto como construção social, aqui, são aquelas formas de compreensão, e concepções que só fazem sentido para aquele determinado grupo que as construiu num prolongado processo de interação. Ha construções sociais anônimas e construções sociais cuja autoria pode ser mais claramente traçada (SILVA, p. 98, 2001).

Construções sociais essas que buscamos sempre no ambiente familiar, e no escolar, con-

siderando que a escola é local de processo de socialização e construção social por parte dos professores e todos que compõem o ambiente escolar.

Certamente, o espaço escolar se apresenta como uma espécie de microcosmo a partir do qual seria possível compreender relações e processos característicos da sociedade em geral, sobretudo no que tange ao tema da religião, num contexto em que frequentemente o pan-tão social, mítico e humano identificado com África, como também com os povos indígenas,⁵ é representado de modo extremamente negativo (SANTOS, p. 19. 2018)

Nesse contexto entendemos a relevância de se debater uma proposta que favoreça o desenvolvimento integral do ser humano, que rompe com tradições para contribuir com a formação de cidadãos ativos, sujeitos críticos capazes de se inserir no mundo e contribuir para a qualidade da educação de todos e todas “os estudantes na medida em que amplia a visão de mundo, de homem e de sociedade de modo que colabora com a formação de todos numa perspectiva emancipatória” (FREIRE, 2005, p.86), e “dessa forma, compreende-se que se a religião é uma presença na existência humana, então a educação religiosa é primordial” (CARDOSO, 2017, p. 14).

Quando se trata de trabalhar temas transversais, em especial religião/religiosidade nosso tema central, logo se percebe um certo desconforto por parte dos discentes, e em alguns casos do próprio docente, principalmente quando a religião em questão são as religiões de origem afro-brasileira. Pois de acordo com Borges (p. 107, 2016),

Perceber dimensões religiosas como as tradições de matriz afro-brasileira sem visitar a subjetividade daqueles que sofrem com a sua marginalização, e verificar que tal subjetividade encontra-se na fronteira porquanto ser esse o lugar do marginalizado da modernidade, nos parece ser, no mínimo, incoerente.

Nota-se que a questão do preconceito pelas religiões de matriz afro-brasileira por muitas vezes parte sem o agressor ao menos saber o porquê dos ataques, pois geralmente esse visão etnocêntrica que ele carrega dentro de si. Ainda de acordo com Borges (2016), “*a colonialidade continua presente, pois enquanto el lado oscuro reina sobera-*

mente, até o erigir de pensamentos fronteiriços que a desnuda demonstrando, dessa forma, que não é absoluta nem universal” até mesmo dentro do ambiente escolar, espaço que geralmente é visto como lugar livre de qualquer visão etnocêntrica, nos últimos anos vem sofrendo por abono por parte dos órgãos responsáveis.

Nos últimos anos o preconceito religioso vem crescendo absurdamente no ambiente escolar, mesmo depois da implantação da lei 10639 sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, lei essa que foi substituída por pressão dos movimentos sociais pela Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena.

As lei 11645 criadas para erradicar um problema, não é apenas um instrumentos de orientação para o combate à discriminação, onde de acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-raciais e Para O Ensino De História E Cultura Afro-brasileira e Africana, são também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

São inegáveis os avanços que a educação vem conquistando nos últimos anos, assim como são inegáveis que tais avanços vem despertando em grupos de supremacia brancas, uma antipatia por tais avanços. E cabe aos governos locais, estaduais e federal implantar políticas públicas que desperte nos estudantes o desejo de aprender a lidar com as diferenças, nesse caso a religião. E a escola, em parceria com o professor, são responsáveis em desenvolverem campanhas de ações afirmativas com objetivo de erradicar o Bullying religioso. De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-raciais e Para O Ensino De História E Cultura Afro-brasileira e Africana implantado pelo MEC⁶,

Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam

ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país (PNID - p. 13).

Tal situação nos desperta para nosso principal questionamento: Quais os desafios encontrado pelo docente em ministrar aulas com a temática que aborda a cultura e a religiosidade afro-brasileira em sala de aula, que de acordo com Carvalho e Silva (2018, p.56),

A cultura de um povo está intrinsecamente ligada à sua constituição e às suas raízes. As religiões de matriz africana cumprem nesse sentido um papel significativo no Brasil, visto que a crença nas suas divindades, bem como outros elementos culturais, atuou como um artifício unificador dos vários povos africanos que aqui vieram.

Sendo assim, vale destacar a relevância de buscar entender as culturas afro-brasileiras que foram exportadas para o Brasil por povos africanos dos mais diversos lugares do continente africano, em especial Angola, Senegâmbia (Guiné), e Congo, e conseqüentemente a tudo isso, a cultura africana passou a fazer parte do Patrimônio imaterial e patrimônio material, e de conteúdo obrigatório nas disciplinas de educação artística e de literatura e história de acordo com a lei 11.645/2008.

Porem mesmo com a obrigatoriedade da lei 11.645/2008, percebemos que a implantação nas escolas da mesma ainda é um pouco tímida por parte dos gestores, e professores, pois ministrar aulas que aborde especificamente o tema das religiosidades afro-brasileira na sala de aula, implica em uma série de fatores que vão muito além do plano de ensino, ou até mesmo a lei 11.645/2008 em si, principalmente em relação aos docentes e as suas concepções de ensino e suas denominações religiosas, além da formação inicial desses profissionais, que em muitos casos não são habilitados a tratar do tema em sala de aula.

[...] exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares. (OLIVEIRA, 2007:1).

Observa-se que um dos principais obstáculos em abordar histórias da África em disciplinas como arte, e história, é que em muitos casos os livros didáticos são pautados com culturas eurocêntricas, entre elas a religiosidade cristã, e geralmente a religiosidade afro-brasileira apa-

rece de forma tímida e muitas vezes de forma pejorativa. Acredita-se que por não existir uma legislação que normatize a menção a cultura afro-brasileira nos livros didáticos, os docentes não se sintam na obrigatoriedade de trabalhar o tema em sala de aula, além das dificuldades históricas de lidar com a temática que trate da religiosidade afro-brasileira.

Esse problema tem se mostrado comum no ambiente escolar. Em razão de perspectivas deturpadas por motivos religiosos, repertórios das culturas populares ligados às religiões afro-brasileiras têm encontrado resistências de pais, profissionais e até alunos/as. O mito da democracia racial ainda predomina em muitos discursos, além do preconceito institucionalizado e da intolerância religiosa, criando entraves e dificuldades para o conhecimento sobre as religiões de matriz africana e o respeito à alteridade (CARVALHO E SILVA, p.56, 2018).

É notório que o ensino da cultura afro-brasileira, em especial a religiosidade ainda sofre com as pressões por parte de setores neoliberais, em especial as religiões cristãs. Mesmo levando em consideração que as instituições de ensino é lugar que se deve combater o preconceito, seja ele racial, religioso, político, e social. *“Daí a relevância do conhecimento sobre as matrizes africanas das religiões afro-brasileiras para valorização das identidades afrodescendentes e promoção da igualdade racial no espaço escolar”* Carvalho e Silva (p.56, 2018).

Ainda de acordo com Carvalho e Silva (p.56, 2018), Além do desconhecimento e desinteresse que muitos professores tem com relação às religiões de matriz africana, as escolas não tem material didático que contemple a cultura afro-brasileira, e em várias ocasiões o professor é o responsável em confeccionar seu próprio material. É nítido que uma boa parte dos professores não tem conhecimento didático para ministrar temas que trate da cultura afro-brasileira, além da falta de conhecimento, ainda tem o negacionismo por parte de muitos, principalmente quando o professor coloca sua fé acima de suas atribuições em sala de aula. Que de acordo com Carvalho e Silva (p.61, 2018),

Contudo, o preconceito, velado ou evidente, e a maneira pejorativa com que são tratadas essas religiões, sejam elas quais forem, candomblé, umbanda etc., está além dos limites do conhecer do/a professor/a no espaço escolar, ou pelo menos, do que este/a acredita que conhece.

Em síntese, o preconceito religioso vem desde os primórdios da humanidade, não podemos negar que algumas religiões são inferiorizadas ou até mesmo discriminadas por outras vertentes religiosas, e assim a dificuldade em se trabalhar religiões como religiões de origem afro-brasileira, é visível quando nos deparamos com as mais diversas notícias nos mais diversos meios de comunicações.

Acreditamos que a falta de políticas públicas nos últimos anos que trate do tema, tem ajudado para propagação aos mais diversos tipos de ataques do punho religioso, e que somente com ações afirmativas podemos diminuir o preconceito religioso dentro e fora da escola. Pois de acordo com Carvalho e Silva (p.61, 2018), apesar do pouco conhecimento acerca de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, alguns professores ressaltaram a importância do respeito à liberdade de escolha das pessoas.

LACUNAS NO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS

As lacunas deixadas pela LDB, Lei nº 9394/96, alterada pela Lei nº 9475/97, em seu artigo 33 dispõe sobre o caráter facultativo da matrícula na disciplina de ensino religioso, em respeito à pluralidade cultural religiosa; as definições sobre os conteúdos do ensino religioso caberão aos sistemas de ensino, que deverão ouvir a entidade civil composta pelas denominações religiosas para definir o ensino religioso de acordo com o PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, que de acordo com Toledo - Amaral,

[...] é um documento elaborado com o objetivo de sustentar a substituição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira que versa sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Trata-se de uma proposta inovadora para o Ensino Religioso que tem como principal característica a mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular. Apresenta essa modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo (p. 03).

Observa-se que que a intenção do PCNER era alterar a expressão sem ônus para os cofres públicos, que dava a garantia do estado não remunerar os professores de Ensino

Religioso, uma vez que o estado entendia o professor de ER como um catequese, mesmo indo contrariando a carta Magna Brasileira.

Soares (2009) insiste na argumentação de que o Ensino Religioso tem que ultrapassar as barreiras de cada religião em particular, das idiosincrasias pertinentes a cada credo em particular para transcender a abordagens mais holísticas com abrangência muito maior do que as particularidades de cada uma:

[...] enfoque multifacetado que busca luz na Fenomenologia, na História, na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia da Religião, contemplando, ao mesmo tempo, o olhar da Educação. Além de fornecer a perspectiva, a área de conhecimento da Ciência da Religião favorece as práticas do respeito, do diálogo e do ecumenismo entre as religiões. Contribui, desse modo, com uma educação de caráter transconfessional que poderá incidir na formação integral do ser humano. (SOARES, 2009, p. 3)

Devido ao pluralismo cultural e religioso presente na sociedade, a disciplina de Ensino Religioso nas escolas têm que saber trabalhar com a diversidade, praticando o respeito à livre expressão e dando espaços ao livre debate sobre o desenvolvimento humano como um todo e não de uma determinada religião em particular, como afirma Soares (2009, p. 4),

[...] Assim, o Ensino Religioso na rede pública de ensino será mais que educação da religiosidade (ou da espiritualidade); visará à educação do cidadão, uma vez que a dimensão religiosa é algo presente no indivíduo e na sociedade. Secundariamente, o Ensino Religioso até poderá contribuir com o discernimento e aperfeiçoamento da religiosidade dos próprios estudantes, mas esse não é seu pressuposto necessário.

De acordo com Soares (2009), antes do ensino religioso, a questão deve perpassar o tema da escola pública de qualidade que atenda aos anseios do jovem cidadão em participar ativamente dos processos decisórios da sociedade como cidadão consciente de seus direitos e cumpridor dos seus deveres. Refletir sobre o lugar do Ensino Religioso na escola é relevante como expressão da Ciência da Religião e antes de tudo deve-se assegurar a qualidade da educação.

Não é este o lugar para tratarmos da real situação do ER em nosso país. Há interesses conflitantes em jogo, da parte das igrejas e dos representantes do Estado; há perplexidade e mal-entendidos entre os próprios interessados e responsáveis diretos pela gestão do ER; pesa sobre o ER o agravante de suscitar a agudização de problemas que permeiam as demais disciplinas e a própria gestão da escola. Por isso, o impasse gerado em torno da questão da confessionalidade religiosa e da laicidade do Estado (muitas vezes confundida com

o laicismo) é apenas um dos graves problemas que emperram a prática educacional entre nós. (SOARES, 2009, p. 6)

Soares (2009) propõe que o Ensino Religioso não seja tomado com o status comparado a outra disciplina qualquer: Sociologia, Ciências Jurídicas, Matemática, porque na verdade, o que se nomeia geralmente como ER “é o resultado prático da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio”, argumenta o teólogo e cientista da religião.

Silva e Fernandes (2011) argumenta que o ensino religioso no âmbito escolar é uma poderosa ferramenta para lutar contra a perda do equilíbrio emocional, moral, ético dos estudantes. O processo inclusivo requer um estreitamento das relações dos componentes da comunidade escolar no enfrentamento dos problemas sociais, da marginalização dos indivíduos em uma sociedade que se deixou enlevar pelas pseudo garantias do “ter” em detrimento do “ser”.

[...] a escola é um dos caminhos pelo qual o aluno pode readquirir sua cidadania, por meio de direitos e deveres, lhe proporcionando igualdade social. Dentro dessa concepção, o multiculturalismo, o pluriculturalismo, o interculturalíssimo e o transculturalíssimo vêm de encontro com a plêiade de desafios e perspectivas do Ensino Religioso na formação da cidadania, integrando pessoas num mundo mais justo, com desafios a superar, espaços e conquistar e projetos a construir, para a realização plena do ser humano, contrapondo-se às deflagrações de *bullying*, dos contra valores, do processo de deterioração do núcleo familiar e da banalização das virtudes. (SILVA; FERNANDES, 2011, p. 40)

Almeida (2012) reconhece que “a polêmica sobre a obrigatoriedade do ensino religioso em escolas públicas e privadas traz elementos da liberdade de expressão e da desvinculação expressa da administração pública das entidades religiosas a não ser as expressamente permitidas na legislação vigente”. Quanto à aplicação do Ensino Religioso nas escolas, o autor afirma:

[...] sua ministração nas instituições oficiais era muitas vezes contestada por motivo de crença ou filiação religiosa diferente daquela veiculada nas aulas, ou pela laicidade dos órgãos governamentais, com base na separação entre Igreja e Estado Legalmente instituída em nosso país desde a programação da república. Para muitos pensadores, autores, e estudiosos da Educação Religiosa, a instrução religiosa é um elemento indispensável de formação completa dos alunos. (ALMEIDA, 2012, p. 7)

Dantas (2004) defende que a superação dos impasses ressurgentes em meio ao multiculturalismo e diversidade religiosa quanto ao Ensino Religioso será alcançada quando for adotado um Modelo Inter-Religioso ou Pluralista no qual, o ER “é concebido de forma a abranger as mais variadas opções e modalidades de religiosidade, filosofias de vida, e até mesmo o agnosticismo e o ateísmo”.

Não pressupõe que o aluno se identifique com algum credo ou religião, mas se baseia nas categorias antropológicas de transcendência e alteridade. Essa abordagem dialoga reiteradamente com a Antropologia Cultural, a Psicologia da Religião, a Fenomenologia da Religião e a Sociologia da Religião, para as quais tanto o sentimento religioso, quanto a sua institucionalização, são expressão e sistematização das necessidades de grupos humanos, concepções de sagrado e percepção de mundo, em determinadas épocas e contextos históricos. (DANTAS, 2004, p. 117)

Para cumprir um papel multidisciplinar como é a tendência do ensino atual, o Ensino Religioso deve promover intersecção dos seus conteúdos e problemáticas com outras áreas de conhecimento, procurando contextualizar os textos bíblicos com a disciplina de história, geografia, sociologia, filosofia, psicologia para possibilitar uma abordagem mais abrangente dos fatos bíblicos com o auxílio e entrecruzamento com outras disciplinas:

Quem não tem sua sensibilidade poética desenvolvida também vai ter problemas na interpretação dos textos sagrados de todas as religiões já que, para falar de Deus e do Transcendente, a melhor linguagem sempre foi aquela em que as palavras ultrapassam o seu sentido literal, ou seja: a poesia, a alegoria, o mito, a parábola, a metáfora. Não se faz reflexão religiosa sobre a cidadania sem certa dose de boa sociologia, de interpretação libertadora da história, de visão adequada da economia, da política, do comportamento das massas e das pessoas individualmente nos tempos de hoje. Sem “esse apoio corremos o risco de discursos vazios, por melhores que sejam as intenções”. (CRUZ *apud* DANTAS, 2004, p. 118).

Entende-se que o Ensino Religioso passou para o âmbito secular, devendo ser tratado epistemologicamente, tendo como substrato as ciências da religião como filosofia, história, sociologia, e antropologia da religião, entre outras. Pois a ideia de atribuir um caráter interdisciplinar ao Ensino Religioso adequa-se à proposta de Soares (2011) com relação aos conteúdos dessas aulas serem a expressão de questões da Ciência da Religião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o domínio dos portugueses sobre os índios e os africanos desde o período colonial, e também pela chegada de diferentes nações europeias tão logo o Brasil passou a ser explorado pelos portugueses ao longo da história brasileira, uma visão de superioridade destes povos perante os africanos também foi sendo introduzida e a visão eurocêntrica foi sendo implantada no seio da sociedade brasileira que permanece até os dias atuais mesmo depois de vários séculos.

Sendo uma dessas visões (ideias) eurocêntrica a implantada da religião católica desde o início da colonização pelos portugueses como a religião oficial, pois o reino dos portugueses mantinha uma estreita relação com a igreja católica, sendo que de acordo com a história, o primeiro ritual religioso que se tem registro nas terras brasileiras, foi uma missa celebrada com a chegada de Pedro Álvares Cabral no ano de 1500.

E tão logo a Igreja Católica começou a se intensificar a partir de 1549 com a chegada dos jesuítas (companhia responsável por implantar o ensino no Brasil), além dos jesuítas, outros grupos de sacerdotes católicos também vieram para o Brasil com objetivo de evangelizar os indígenas, entre esses grupos estavam as ordens dos franciscanos e das carmelitas, levando a eles a doutrina cristã. Observa-se que desde o início do império colonial no Brasil, a ideia de uma religião única e oficial já persistia, mesmo que no Brasil os índios já cultuasse sua religião baseada em conjuntos de mitos sobre seres espirituais, ainda sim a igreja católica tentou impor o catolicismo como a única religião oficial reprimindo as manifestações religiosas dos escravos e lhe impor o paradigma cristão.

Por meio de pressão dos movimentos sociais, ONGs, e uma parcela da sociedade civil, e após várias denúncias por parte dos movimentos negros, devido as condições de vida da população negra, comprovando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma série de barreiras, obrigaram os estados a construir políticas públicas de combates as desigualdades educacionais e sociais. Sendo criado a lei no 10.639 instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras.

Toda via mesmo depois da lei implantada

ainda sim, observa-se que são várias as lacunas existente, entre elas a falta de formação continuada para professores da educação básica sobre as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana; a falta de menção com mais ênfase a cultura afro-brasileira nos livros didáticos; a falta de conhecimento por parte dos professores sobre a cultura afro; além da falta de ações afirmativas, e políticas públicas por parte dos governantes das três esferas.

Acreditamos que a necessidade de estabelecer políticas públicas específicas da Lei Nº 10.639/03, é fundamental para a erradicação do preconceito racial e religioso, sendo no ambiente escolar lugar de formadores de opiniões, o espaço apropriado para erradicação de vez sentimentos que vem desde o período colonial. Pois é justamente no ambiente escolar que formamos cidadão para combater o racismo, e junto possamos viver em uma sociedade democrática, pois só assim construiremos um novo tempo.

REFERÊNCIA

AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. TOLDO, César de Alencar Arnaut de.

ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO

RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS. <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4751/art9_14.pdf.> Acesso em: 26 de Maio de 2021.

BORGES, Ângela Cristina. *Tambores do Sertão: Diferença Colonial e Interculturalidade: entrelaçamento entre Umbanda/Quimbanda e Candomblé Angola no Norte de Minas Gerais*. 10 de março de 2016, 302 f. (doutorado em Ciências da Religião) - Departamento de Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Etnicorraciais e Para O Ensino De História E Cultura Afro-brasileira e Africana. http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf.> Acesso em: 26 de Maio de 2021.

CARDOSO, Zilmar Santos. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais*. 20 de março de 2016, (doutorado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016.

CARVALHO, Guilherme Paiva de. SILVA, Eliane Anselmo da. *As religiões afro-brasileiras na escola*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação vol. 76, núm. 2 [(2018/05/30), pp. 51-72, ISSN: 1022-6508 / ISSN: 1681-

5653 Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU) / Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU). Educación intercultural-multicultural / Educação intercultural-multicultural. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Brasil. file:///C:/Users/USER/Downloads/3012-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1467-2-10-20180522.pdf. > Acesso em: 26 de Maio de 2021.

CNBB. *Ensino Religioso no Cenário da Educação Brasileira*. Brasília: Ed. CNBB, 2007.

CURY, C.R.J. *Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*. Revista Brasileira de Educação. Set /Out / Nov /Dez 2004.

DANTAS, D.C. *O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã*. Horizonte, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, pp. 112-124, 1º sem. 2004.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática educativa*, 25ª edição. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 2002.

GELEDES INSTITUO DA MULHER NEGRA. *Ação Civil Pública em Uberlândia (MG) exige cumprimento da Lei nº 10.639, 06 de janeiro 2010*. Disponível em: <https://blog.fastformat.co/como-fazer-citacao-de-artigos-online-e-sites-da-internet/>. Acessado em 20 de maio 2020

LIRA, Rozalves de. MELO, Maria do Carmo de. *Ensinar história com a religiosidade Afro-*

descendentes e a lei n. 10.639/03. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 677-695, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MARCOS, W.R. *Modelos de Ensino Religioso: contribuições das ciências da religião para a superação da confessionalidade*. Mestrado em Ciências da Religião. Belo Horizonte: PU-CMG, 2010. 150 p

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - 1999. P. 204. EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL, Rio Branco - Acre, v. 2 n. 2, p. 106-115, fev./jul. 2019. ISSN 2595-4911, p. 106.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639*. In: 30º Reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. 30º Reunião anual da ANPED: ANPED: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO

SOCIAL, 2007. Disponível e m < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3068--Int.pdf> > Acesso 20 de Maio de 2021.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso 20 de Maio de 2021.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. *ENCANTARIA EM SALA DE AULA: Ensino das Religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afro digital do Maranhão*. 23 abril de 2018, 216 f. Tese (Dissertação em história) Universidade Estadual do Maranhão Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas

SOARES, Afonso M.L. *Religião e Educação: Da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Ed. Paulinas 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. 1ª reimpressão. Ed. Autentica, Belo Horizonte - MG, 2001.

SILVA, W. S.; FERNANDAES, M. A. V. Estrutura e funcionamento da educação básica. São Paulo: Editora Sol, 2011.

VAIDERGORN, J. *Ensino religioso, uma herança do autoritarismo*. Cad. CEDES

[online]. 2008, vol.28, n.76, pp. 407-411.

ENSINO REMOTO: NOVAS ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NO ENSINO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

REMOTE TEACHING: NEW STRATEGIES AND CHALLENGES IN TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

SILVA, Alef Assis Amorim ¹; DE SOUZA, Danielle Ferreira ²; SANT'ANNA, Mylena de Castro ³

¹Graduando em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros/MG.

² Mestre em Letras/ Estudos Literários; Docente do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Unimontes. Montes Claros/MG.

³ Graduando em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros/MG.

RESUMO

Atualmente muito se tem discutido acerca da implementação de estratégias de ensino eficazes com o propósito de diminuir o atraso na educação, em virtude da pandemia de coronavírus (COVID-19) que o mundo vive desde o início do ano de 2020. Nesse contexto, a Secretária de Educação de Minas Gerais, criou artifícios que foram implementados no ensino básico das escolas públicas em todo o Estado, medidas essas que contarão com o uso de novas tecnologias e introduz uma nova modalidade de ensino, o ensino remoto emergencial. Este artigo tem como proposta expor as estratégias e desafios encontrados na educação durante esse período, e a fim de melhor compreensão, faremos uma contextualização acerca da diferenciação entre educação à distância e ensino remoto emergencial, utilizaremos artigos e textos acerca do tema para alcançar nosso objetivo. Ao fim, poderemos compreender melhor o funcionamento dessas aulas nas escolas públicas do Estado, através do *conexão escola*.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação à distância. Pandemia.

ABSTRACT

Currently, a lot has been discussed about the implementation of effective teaching strategies in order to reduce the delay in education, due to the coronavirus pandemic (COVID-19) that the world has been experiencing since the beginning of 2020. In this context, The Secretary of Education of Minas Gerais created devices that were implemented in basic education in public schools throughout the state, measures that will rely on the use of new technologies and introduce us to a new teaching modality, emergency remote teaching. This article proposes to expose the strategies and challenges found in education during this period and to understand it, we will make a contextualization about the differentiation between distance education and emergency remote teaching, and we will use articles and texts about the theme to reach our goal. In the end, we will be able to understand the functioning of these classes in the State's public schools, through the *conexão escola*.

Keywords: Remote teaching. Distance education. Pandemic.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 acarretou uma série de mudanças nas múltiplas esferas sociais. A educação, como não poderia ser diferente, foi uma das mais afetadas por essas significativas alterações, houve uma grande reformulação a fim de atender remotamente a milhares de alunos que precisam do papel socializador da escola para se desenvolverem como cidadão. Diante dessa situação desafiante, foi implementado o ensino remoto emergencial para atender de forma segura e remota milhões de discentes.

Desse modo, sem tempo para preparação e com a necessidade do isolamento social como forma de evitar a propagação do vírus, os estados buscaram agir rápido, a fim de que os alunos não fiquem prejudicados e sem assistência da escola. No entanto, como não foi algo programado, há muitos desafios a serem superados para que o ensino remoto seja de fato efetivo no Brasil.

Diante disso, os professores precisam se capacitar de forma estratégica para utilização de múltiplas ferramentas digitais de forma efetiva em meio a pandemia. Eles necessitam também desmistificar alguns estigmas sobre a educação e tecnologia, uma vez que há um claro distanciamento de alguns professores com o uso dessas novas estratégias metodológicas em prol de uma educação mais diversificada e que se adapta em meio às adversidades. Assim, observa-se que o papel do professor de criar soluções e de ressignificar a educação é essencial para que ela seja transmitida de uma maneira eficaz em tempos de distanciamento.

Além disso, vale ressaltar que como a pandemia se prolonga por tempo maior que o previsto, deve haver melhores estratégias para alcançar de forma efetiva os alunos por parte do corpo docente. Do mesmo modo, os governantes devem propor soluções para alcançar os alunos que não possuem condição financeira para obter aparelhos tecnológicos que são usados no ensino remoto.

A educação, provavelmente, jamais será a mesma após esse período pandêmico, pois as mudanças implicam todo um sistema que é consolidado há muito tempo e que será questionado. Assim, pensar em uma educação mais alinhada a essas novas estratégias, a partir da pandemia, é inevitável. Desse modo, os docentes devem considerar

essa nova realidade como algo que precisa ser revisto, mas que acima de tudo, jamais deve ser desconsiderado ou negligenciado.

Este presente artigo analisa os desafios do ensino em meio à COVID-19 e as suas novas metodologias advindas dessa experiência durante esse período remoto. Assim, cabe aos educadores refletirem sobre essas novas práticas pedagógicas, filtrarem o que foi produtivo, a fim de inseri-las nas suas aulas presenciais.

Como os alunos já nascem predispostos ao uso das novas ferramentas digitais, cabe aos docentes estimularem o uso desses recursos nas salas de aulas com o intuito de que os alunos se sintam mais próximos da realidade escolar. Dessa forma, haverá uma educação alinhada à realidade dos alunos. Logo, as suas interações serão favorecidas, diminuindo assim, a defasagem no ensino, possibilitando ganhos positivos para educação pós pandemia.

Em tempos incertos e difíceis, a educação e os educadores ressignificaram a maneira de se propor o ensino/aprendizagem para que não haja um retrocesso educacional. Em vista disso, merecem todo o reconhecimento da sociedade devido a todos os problemas enfrentados por eles em meio à pandemia.

Por meio desse estudo, buscou-se refletir acerca do ensino remoto, os seus desafios e estratégias buscadas pelos professores para manter o funcionamento da educação em meio ao caos imposto pela pandemia. Nessa perspectiva, o corpo docente precisa analisar criticamente tudo que foi alcançado durante esse período remoto, as múltiplas aprendizagens que tiveram como professor, principalmente, na formação docente, alinhada às novas tecnologias digitais e toda resiliência para enfrentar uma realidade escolar diferente de tudo que já foi visto antes. Diante disso, os educadores poderão depreender que as suas estratégias pedagógicas estão mais diversificadas, dinâmicas e mais próximas da realidade das novas gerações. Por fim, quem souber melhor aproveitar essa formação inovadora em meio à pandemia fará diferença na formação dos futuros cidadãos diante dessa nova realidade educacional.

METODOLOGIA

Esse artigo terá como metodologia de trabalho uma análise feita a partir de dados pré estabelecidos acerca do funcionamento do ensino remoto na rede de ensino do Estado de Minas Gerais, esse tipo de pesquisa é de cunho bibliográfico, pois, como defende Gil (2002, p.44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborada, constituída principalmente de livros e artigo científicos”. Gil (2002), ainda pontua, que as fontes bibliográficas são numerosas, podendo ser divididas em leitura corrente e de referência. Ele explica que leitura corrente são os diversos gêneros literários e, as de referência são textos que possuem a funcionalidade de consulta, a fim da obtenção de material e informação. Utilizaremos também métodos da pesquisa exploratória pois, visamos a compreensão do nosso objeto de estudo, a rede de ensino remoto do Estado de Minas Gerais, e, Gil (2002, p.41) afirma que “[...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento, é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.” Nesse trabalho apontamos e analisamos os desafios e estratégias usadas a fim de sanar o déficit educacional acarretado pelo COVID-19.

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

O mundo se viu à frente de uma situação de calamidade pública, uma pandemia que não foi esperada nem pelas mentes mais pessimistas. A pandemia do coronavírus ou da COVID- 19, esperada ou não, veio e inseriu a sociedade em uma realidade alternativa, uma realidade diferenciada, em que as pessoas estão distanciadas fisicamente. O que era possível antes, agora não é mais, o que era atingível, agora é inatingível, praticar as atividades do dia a dia, como por exemplo, abraçar seus familiares que não moram na mesma casa, caminhar nas ruas e saudar calorosamente uns aos outros, trabalhar nas empresas, escritórios, fazer compras, e etc. Nesse contexto, é notório que o isolamento social não deixaria a educação de fora dessa. O ensino foi inserido a uma nova realidade em que houve a impossibilidade de alunos e

professores frequentarem o ambiente escolar e universitário, as escolas e universidades agora não são mais como antes – anterior ao início de 2020 – e, foram obrigados a reinventarem suas estratégias de ensino, a fim de enfrentar novos desafios.

A COVID-19 surgiu na China no final de 2019 “em janeiro de 2020 a OMS declarou que o surto constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional” (CORDEIRO, 2020, p. 7), e, a partir de março do mesmo ano, a sociedade se viu em um isolamento forçado, privados da vida cotidiana. Com a COVID-19, as pessoas tiveram que se reinventar, reaprender a viver dentro de um novo mundo que estava surgindo, assim como: delivery de mercado, comida, remédios, entre outros serviços que estão agora no cotidiano de uma sociedade onde ir e vir é limitado.

Dentro da educação, os parâmetros, até então tidos como normais, tiveram que ser alterados, as aulas convencionais dentro de quatro paredes com alunos enfileirados em carteiras e um professor em frente ao quadro negro, não é mais possível e, como pontua Cordeiro (2020) os desafios envolvem reaprender a ensinar e reaprender a aprender e, principalmente, aprender a articular aulas em novos meios digitais.

Quando olhamos os impactos da pandemia dentro da educação é um pouco mais complicado de se medir até onde esses efeitos vão e o que gerarão dentro de alguns anos, mas, por outro lado, podemos compreender que as medidas emergenciais de ensino remoto nascem de uma necessidade de evitar um retrocesso, um atraso ainda maior no ensino-aprendizado. Desse modo, é importante ressaltar que a COVID-19 nos apresentou uma ferramenta que já era para ser explorada dentro das escolas – smartphones, computadores, *tablets*, internet, etc. Porém, o que sabemos da realidade de incontáveis escolas é que essas ferramentas sempre foram fonte de abominação por parte de muitos educadores, pois eram encaradas como instrumentos de distração da atenção dos alunos, nunca a enxergaram como aliados. Dentro dessa nova realidade, esses instrumentos passaram a ser ferramentas de estudo, porém, como ressaltou Cordeiro:

É importante afirmar que os desafios são imensos, dentre eles, podemos destacar que as ferramentas remotas precisam ter parâmetros

de qualidade, para que tenham maior eficácia, e que as desigualdades de acesso às tecnologias, são enormes, haja vista que nem todas as crianças têm computador ou *tablet* conectados à internet (2020, p.3).

A única coisa que temos certeza até então é que, a educação nunca mais será a mesma e, os professores deverão analisar e aprender com esses incontáveis desafios, a fim de remodelar as formas da educação.

Ensino remoto e educação à distância

A COVID-19 instaurou-se na sociedade, o mundo transformou-se em uma nova realidade, e, como explicitado acima, a área educacional também foi afetada onde professores e alunos foram apresentados a uma nova forma de ensino, o ensino remoto emergencial ou, somente, ensino remoto. A fim de melhor compreensão da formulação dessa nova modalidade, precisamos contrapor-la brevemente com a educação à distância.

Primeiramente, vale ressaltar que, o ensino remoto emergencial é uma forma de ensino *online*, instalada em decorrência da pandemia, modalidade utilizada a fim de dar continuidade ao processo educacional, é basicamente, a transposição do ensino presencial para a modalidade *online*, seguindo a mesma disposição de disciplinas, horários, etc. Por outro lado, a educação à distância ou EAD é um ensino estruturado para a modalidade *online*, são plataformas de ensino que visam ao ensino-aprendizado por meio de maior independência dos alunos e distanciamento entre aluno-professor, segundo a lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a educação à distância é uma modalidade que dispõe de inúmeras ferramentas para ministrar suas aulas. Um exemplo de plataforma utilizada pela educação à distância é o AVA, utilizada pelos cursos da modalidade EAD da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020) pontuam que a diferenciação entre ensino remoto e educação à distância é importante, pois, como mencionado, a educação à distância é estruturada, pensada para a modalidade *online* e, o ensino remoto emergencial, como o nome já esclarece, nasce de uma necessidade emergencial, para suportar o ensino durante a pandemia, porém, com o término da pandemia será finalizado a

fim de que haja o retorno para modalidade presencial. Paiva (2020) esclarece que a diferenciação é importante devido ao preconceito sobre a modalidade EAD, encarado como um ensino inferior ao presencial e menos qualificado. A busca pela desmistificação da ideia de um ensino inferior é expressa no decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, Art.1º

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

A EAD surgiu no século XVIII e com o uso de novas tecnologias, principalmente, devido à incorporação do computador no final do século XX, a EAD sofreu uma mudança drástica na sua composição, passando a utilizar novas ferramentas para confecção de material e uma nova plataforma e, a partir disso os materiais passaram a não ser mais somente textos escritos, mas também contaram com acréscimos de áudios, vídeos, *podcast*, etc.

É importante colocar que o ensino nunca mais voltará a ser o que era antes. Abre precedentes para novas formas de aprender e reaprender, nos libertamos das paredes da sala de aula e descobrimos um mundo de oportunidades nas mãos de crianças, jovens e adultos. Os professores vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e os estudantes entenderam que precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender no mundo digital. (CORDEIRO, 2020, p. 4)

O uso das novas tecnologias, como a *internet*, é de extrema importância para o futuro da educação, não somente durante a pandemia, mas, quando se pensa em ensino híbrido, metodologia que combina o ensino remoto e ensino presencial, porém, como qualquer mudança, sobretudo, mudanças tão repentinas, o ensino remoto também está constantemente enfrentando novos desafios, sejam eles de capacitação dos professores ou sociais.

O Brasil é um país em desenvolvimento e, em decorrência disso, temos um índice de pobreza elevada, segundo o IBGE (2019) “a extrema pobreza (US\$1,90 PPC) se manteve em 6,5% da população.” Quando o ensino passa para a modalidade remota, há a necessidade de uso de

celulares, computadores, dados móveis ou *internet*, mas, como incluir o máximo de alunos possível quando uma parcela enorme da população é pobre? Quais estratégias devem ser utilizadas para amenizar o desafio da desigualdade social? Os professores e gestores de escolas e universidades precisam encarar os desafios da nova realidade instaurada pela pandemia de COVID-19 e, a partir dessas questões, propor novas estratégias para que a educação não seja prejudicada e todos possam sair mais preparados.

Estratégias e desafios enfrentados no ensino remoto

A educação é um processo mutável e adaptável a quaisquer contextos e, não seria diferente durante a pandemia do coronavírus. A nível de Brasil, é de conhecimento geral que, apesar da educação ser um direito de todos, não é assim que funciona, mesmo em modalidade presencial.

As escolas brasileiras, principalmente o ensino médio das escolas públicas, têm um número de defasagem grande, inúmeros jovens e adolescentes não conseguem se manter na educação devido à pobreza, à necessidade de trabalhar para manter suas famílias e por muitas vezes à única escola do bairro fica distante das casas e impossibilita o alcance dos mais vulneráveis. São enormes os desafios encontrados por gestores e professores a fim de incluir o maior número de alunos, para manutenção da permanência deles nas escolas. Quando falamos de ensino remoto, os desafios não diminuem, muito pelo contrário, são acrescidos alguns outros, mas, pretendemos chamar atenção para dois pontos importantes.

Primeiramente, sobre a capacitação dos professores, como pontua Cordeiro, “[...]nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender” (2020, p.10). Nessa perspectiva, nota-se que a falta de capacitação dos professores é um obstáculo que deve ser perpassado e, um segundo ponto que vale ressaltar é a falta de *internet* e ferramentas que impossibilitam o acesso dos estudantes.

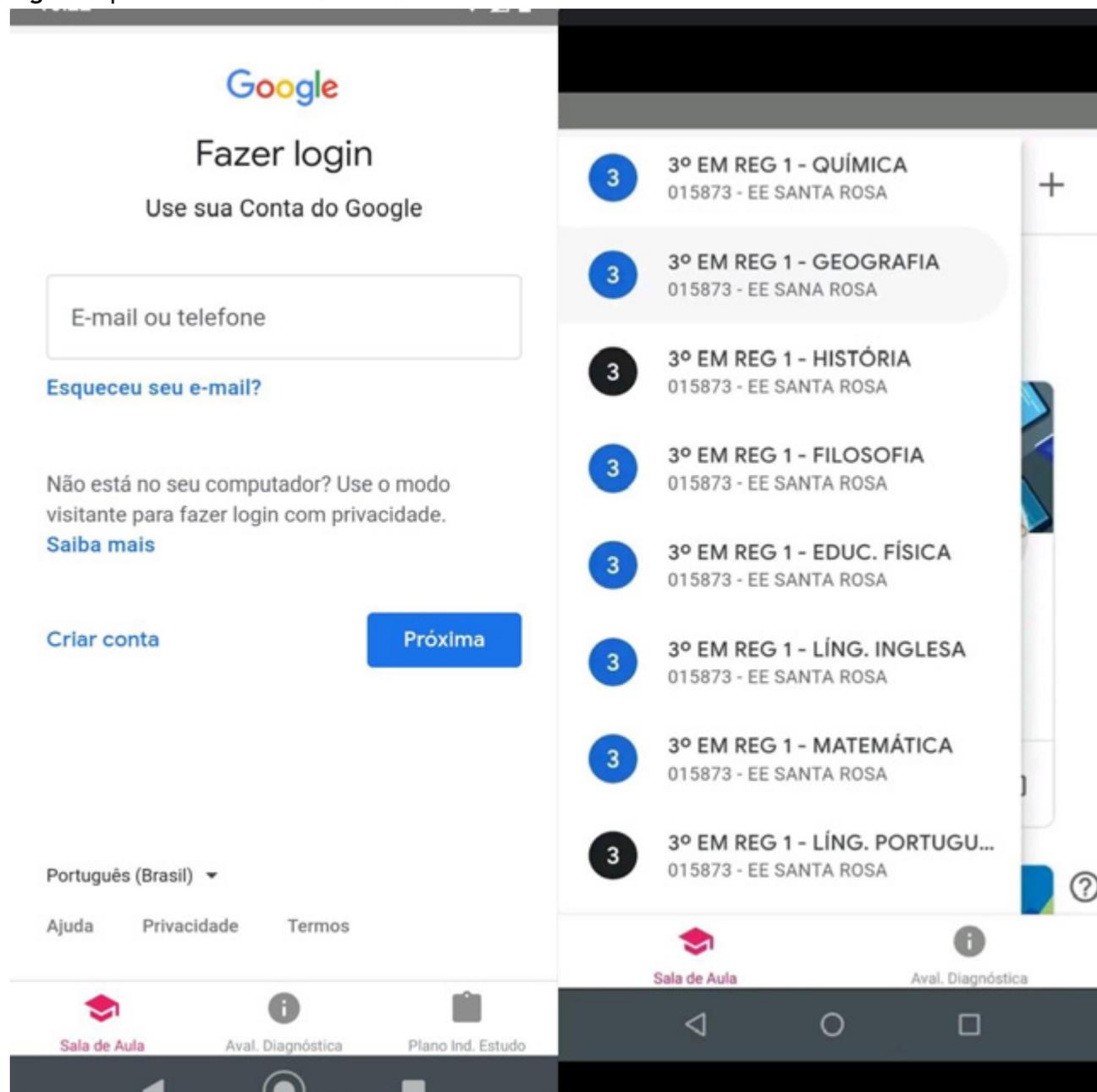
No início da pandemia em 2020, as escolas se encontraram em uma verdadeira encru-

zilhada, sem preparo adequado para enfrentamento da pandemia, no caso do governo de Minas Gerais, a reação a essa nova realidade veio com um certo atraso. Após a autorização do MEC sobre a legitimidade do ensino remoto, o governo do Estado propôs aulas através do aplicativo conexão escola que conta com os seguintes componentes: 1) planos de estudos tutorados (PET) – apostilas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, são ofertadas para os alunos do ensino fundamental e médio, podem ser retiradas diretamente nas escolas, para aqueles que não conseguirem acessar via *internet*; 2) Se liga na educação – programa de TV transmitido na Rede Minas, também é possível acessar através do canal no *youtube*, as aulas são transmitidas ao vivo pela manhã, seguindo o seguinte cronograma diário:

Segunda-feira: Linguagens - Língua Portuguesa, Literatura, Inglês, Arte e Educação Física; Terça-feira: Ciências Humanas - História, Geografia, Sociologia e Filosofia; Quarta-feira: Matemática; Quinta-feira: Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química; Sexta-feira: Conteúdos do Enem. (ESTUDE EM CASA, 2021).

A conexão escola foi uma alternativa encontrada para homogeneizar a educação em todo estado. Entretanto, as escolas contam com autonomia para ministrar suas aulas, com uso do *google classroom*, *google meet*, grupos no *whatsapp*, entre outros recursos; sempre com encontros no horário normal de aula, seguindo os parâmetros do ensino presencial. Para acessar o aplicativo conexão escola no celular, o aluno precisa do *login* e da senha, quando logado, ele será direcionado à plataforma *google classroom*, onde visualizará todas as suas salas de aula.

Segue abaixo uma imagem do aplicativo conexão escola 2.0:

Figura: Aplicativo Conexão Escola 2.0.

Fonte: PlayStore (2021)

Todas essas novas estratégias são uma busca de incluir todos os alunos nesse novo momento da educação, a fim de diminuir a defasagem e o atraso proporcionado pela pandemia da COVID-19. A educação nunca mais será a mesma e segundo Cordeiro (2020) “os próprios professores e os alunos vêm manifestando em pesquisas de opiniões recentes a intenção de que os recursos tecnológicos façam cada vez mais parte do cotidiano escolar” (2020, p.12). Em contrapartida, ainda há um longo caminho pela frente, caminho que devemos percorrer

unidos a fim de trazer mudanças significativas para a educação de nossas crianças, adolescentes e jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é notório que a pandemia da COVID-19 provocou diversas transformações na forma de se pensar a educação. Nesse sentido, houve novas perspectivas metodológicas para tentar suprir o contato presen-

cial, atender o máximo de alunos e continuar a educação que existia antes da pandemia no contexto escolar presencial. Nessa situação, estratégias foram implementadas e fez-se necessário a utilização de ferramentas tecnológicas que possibilitaram a continuação das aulas em meio a calamidade pública provocada pelo coronavírus.

A priori, vale ressaltar que a pandemia não permitiu que houvesse preparo, estruturação, planejamento e cursos de formação continuada para os professores para a utilização de diversas ferramentas digitais que muitos não conheciam. No entanto, a realidade da automação digital na educação, assim como é nítido em diversas áreas no nosso cotidiano, bem como no mercado de trabalho, na saúde e na segurança pública, não demoraria a ser implementada de forma mais efetiva no campo educacional, uma vez que se vive em um mundo globalizado onde a *internet* e esses avanços tecnológicos influenciam muito à vida das pessoas.

A posteriori, é preciso considerar a resistência de alguns docentes que tentam desconsiderar ou deslegitimar as possibilidades trazidas pela educação em meio a pandemia. Embora haja desafios, como a dificuldade na obtenção das ferramentas tecnológicas em prol da educação dos alunos hipossuficientes, baixa interação social entre os colegas e falta de assistência dos pais dos discentes para acompanhar o rendimento escolar dos seus filhos. Há, por outro lado, maiores possibilidades e diversidades metodológicas, como a utilização de *quizzes*, fóruns de discussão, mídias sociais, “*chats*”, “*blogs*”, “*gamificação*”, “*streaming*” e vídeos. Dessa forma, aproveitando a predisposição dos alunos no uso dessas ferramentas digitais, possibilita-se maior participação e interesse nas aulas, além de ampliar o repertório metodológico dos docentes.

Por fim, o ensino remoto emergencial trouxe muitos desafios no contexto educacional, mas cabe aos professores se adaptarem e absorverem os aspectos positivos dessas mudanças, assim como a possibilidade de desenvolverem estratégias para sua formação profissional alinhada à tecnologia digital e com o uso dessas ferramentas que potencializam o ensino/aprendizado. Assim, espera-se que quando acabar essa pandemia, haja professores melhores e mais preparados para enfrentar os desafios de alunos e sociedade cada vez mais engajados com as mídias sociais e com os avanços tecnológicos na era digital.

REFERÊNCIAS

BOND, Aaron; HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; TRUST, Torrey. Diferença entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. Tradução de Danillo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, v. 2, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CONEXÃO escola. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://estuddeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 04 de maio de 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. 2020.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. *Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil*. Cenedu: 2020.

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

MARCOM, Jacinta Lucia Rizii; VALLE, Paulo Dalla. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) *Desafios da Educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. G 1, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em 18 março 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino Remoto ou Ensino a distância efeitos da pandemia. *Estudos Literários: revista de cultura*, v. 37, n. 1 e 2, p. 58-70, Dez, 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A ESCRITA ACADÊMICA E O ENSINO REMOTO NA PÓS-GRADUAÇÃO

EXPERIENCE REPORT: ACADEMIC WRITING AND REMOTE TEACHING IN GRADUATION

Marilei Leal da Cruz¹

Viviane Gabre²

Carina Merkle Lingnau³

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FB), Unioeste, Campus Francisco Beltrão/PR.

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FB), Unioeste, Campus Francisco Beltrão/PR.

³Doutora em Letras (UEM), Professora colaboradora PPGE/FB.

RESUMO:

o presente texto é o trabalho final da disciplina “Tópicos Especiais em Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores: Escrita Acadêmica”, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FB) a nível de Mestrado, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão. O objetivo é descrever a experiência de ensino remoto e a aprendizagem da escrita acadêmica na pós-graduação. A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico dos textos de Carlino (2003); Aquino (2010); Moura, C. Moura, W. (2017) e Sánchez Upegui (2011), bem como o relato da nossa experiência no ensino remoto. Os resultados alcançados nos indicam possibilidades e estratégias que podem nos ajudar a desenvolver de forma satisfatória e produtiva nossos textos acadêmicos e científicos. Concluímos que a experiência na disciplina ampliou nossos conhecimentos e possibilitou a aprendizagem de estratégias de leitura e escrita, nos apropriando ainda mais da linguagem acadêmica e das normas e formatações de trabalhos científicos.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de Experiência. Ensino Remoto. Pós-Graduação. Escrita Acadêmica. Trabalhos Científicos.

ABSTRACT:

this text is the final work of the discipline “Special Topics in Culture, Educational Processes and Teacher Training: Academic Writing”, attended by the Graduate Program in Education (PPGE/FB) at Master’s level, at the State University of Oeste of Paraná - UNIOESTE/FB. The objective is to describe our remote teaching experience and learning academic writing in graduate school. The methodology used was the bibliographical study of the texts by Carlino (2003); Aquino (2010); Moura, C. Moura, W. (2017) and Sánchez Upegui (2011), as well as the report of our experience in remote education. The results achieved show us possibilities and strategies that can help us to satisfactorily and productively develop our academic and Scientific texts. We conclude that the experience in the discipline has expanded our knowledge and enabled the learning of reading and writing strategies, appropriating even more the academic language and the norms and formats of scientific works.

KEYWORDS: Experience Report. Remote Teaching. Postgraduate Studies. Academic Writing. Scientific Work.

INTRODUÇÃO

O presente texto é o trabalho final da disciplina “Tópicos Especiais em Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores: Escrita Acadêmica”, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FB) a nível de Mestrado, área de concentração: educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão.

O texto tem por objetivo trazer contribuições acerca da apropriação da escrita acadêmica a partir dos materiais estudados e da nossa experiência remota na disciplina, a qual teve por objetivo introduzir noções de alfabetização acadêmica relacionadas à produção da escrita na pós-graduação universitária, oportunizando assim, o conhecimento dos princípios básicos da redação científica acadêmica.

Diante das incertezas da pandemia do coronavírus (covid-19/SARS-CoV-2), que chegou ao Brasil e nos fez reféns, mudanças foram necessárias para a continuidade do Mestrado em Educação. As aulas passaram a acontecer de maneira remota, conhecemos os professores e colegas pela tela do computador, a falta de contato físico nos distanciou. Mesmo assim, a vontade de aprender e expandir os conhecimentos foi maior que o distanciamento social. Apesar de cursarmos mestrado em uma instituição pública e com ensino presencial, estamos com aulas e orientações remotas, por conta da pandemia.

As aulas de Escrita Acadêmica aconteceram via Plataforma Teams, de forma teórica e prática, divididas em momentos síncronos e assíncronos, de acordo com a Resolução nº 52/2020-CEPE, de 21 de maio de 2020 - Unioeste. O referido documento regulamenta a possibilidade de substituição de aulas presenciais por aulas remotas síncronas, em caráter excepcional, nos programas e nos cursos de pós-graduação stricto e lato sensu da Unioeste.

A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico dos textos de Carlino (2003); Aquino (2010); Moura, C. Moura, W. (2017) e Sánchez Upegui (2011), bem como elementos da nossa experiência nas aulas remotas síncronas.

A problemática trata das dificuldades e possibilidades sobre a apropriação da linguagem acadêmica e das normas e formatações de trabalhos científicos. A escolha do tema justifica-se pela necessidade da alfabetização acadêmica e aprendizagem das normas, da formatação e organização de textos científicos. O desenvolvimento do texto é composto por contribuições

dos autores indicados na bibliografia da disciplina e também de aspectos da nossa vivência no ensino remoto.

Os resultados alcançados nos indicam possibilidades e estratégias que podem nos ajudar a desenvolver de forma satisfatória e produtiva nossos textos acadêmicos e científicos. Concluímos que, a experiência na disciplina ampliou nossos conhecimentos e possibilitou aprendizagem de estratégias de leitura e escrita. Por meio dos estudos, conseguimos nos apropriar da linguagem acadêmica e das normas para escrita de trabalhos científicos.

DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Ao iniciar a disciplina, nos foi proposto a formação de duplas, para a realização da atividade de produção do relato de experiência. Com as duplas formadas, o próximo passo foi a escolha e o levantamento de dados sobre uma revista científica que aceitasse relatos de experiência.

Na primeira aula, aconteceu a apresentação da professora Dra. Carina Merkle Lingnau, do plano de ensino da disciplina e das(os) mes-trandas(os). No segundo encontro, estudamos o texto 1 “Alfabetización Académica: Um Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles”, de Paula Carlino.

O texto está escrito em Língua espanhola, o que causou dificuldade na leitura, porém, com a ajuda do dicionário e também do google tradutor, conseguimos compreender as principais ideias destacadas pela autora. No início da aula, a professora enviou um questionário sobre o artigo para discussão e fixação do conteúdo.

As aulas remotas, mediadas pelo computador, inseridas no universo digital, denominado por Pierre Lévy de “ciberespaço”¹, ao mesmo tempo que proporcionam um certo conforto, mostram-se invasivas, ao ligar a câmera do computador todos adentram em nossa privacidade, no nosso cantinho de estudos. Além disso, os fatores externos, como problemas de conexão, de vídeo, áudio, barulho, interferem na concentração e no desenvolvimento das atividades.

Mesmo diante das dificuldades e das possibilidades do ensino remoto, continuamos nosso debate sobre a alfabetização digital, entendida

¹ Pierre Lévy define ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias computacionais (LÉVY, 1.999, p. 94).

por Carlino (2003) como o foco na aprendizagem e desenvolvimento da escrita no ensino superior.

Ainda na segunda aula, a partir de Carlino (2003) tratamos sobre as dificuldades de leitura e escrita constatadas em estudantes ingressantes e também em veteranos do nível superior. A autora aborda o tema com base em sua pesquisa sobre a alfabetização acadêmica, envolvendo universidades australianas, canadenses e norte-americanas. Os resultados da sua pesquisa, mostram algumas possibilidades que visam a solução dos problemas relacionados às dificuldades de leitura e escrita no ensino superior, trazendo exemplos que podem ser realizados nas universidades latino-americanas.

Para Carlino (2003), os professores universitários esperam que os estudantes encontrem informações por si mesmos, diferente da cultura nas escolas de nível médio, onde os professores são menos exigentes.

As diferenças metodológicas, o pensar, o escrever, em escolas e universidades são evidentes, sendo assim, os alunos sentem esse impacto quando ocorre a mudança do ensino médio para o ensino superior. Carlino (2003), aponta ainda que, as investigações indicam que estudantes que ingressam nas universidades não sabem ler e escrever adequadamente, ou nas normas exigidas pela comunidade acadêmica. Essa queixa geralmente responsabiliza as escolas secundaristas pela falha na aprendizagem dos alunos, por não garantir os conhecimentos necessários para trabalhar com diferentes textos, o que possibilitaria a análise, a interpretação, a elaboração e a apropriação dos conhecimentos.

Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] A transformação do conhecimento de partida ocorre só quando aquele que escreve leva em consideração as necessidades informativas de seu leitor potencial e desenvolve um processo dialético entre os conhecimentos prévios e retóricos para produzir um texto adequado² (CARLINO, 2003, p. 411, tradução nossa).

Desta forma, é indicado que o escritor auxilie o leitor a refletir sobre o que foi escrito, registre o seu ponto de vista nos textos, de forma que permita a compreensão do leitor a quem se destina. Assim, para se formar bons escritores, Carlino (2003) destaca algumas práticas importantes: necessidade de alfabetizar acadêmica-

mente os estudantes; ensinar os alunos a escrever com consciência retórica; usar a escrita como um método para explorar as ideias, pois, o pensamento e a escrita se desenvolvem em conjunto; aprimorar as habilidades de comunicação, que são consideradas fundamentais; e fazer uso das novas tecnologias da informação, que maximizam as possibilidades de conhecer e transmitir os saberes produzidos socialmente.

A aprendizagem da cultura escrita é de suma importância para os estudantes, visto que a alfabetização acadêmica potencializa a produção de bons textos científicos. Portanto, a comunidade universitária deve comprometer-se com a alfabetização superior dos alunos. Para tornar essa necessidade real, Carlino (2003) destaca que os professores devem indicar padrões apropriados, modelos e formas de comunicação e discurso, ajudando os acadêmicos a melhorar suas habilidades de leitura e escrita, superando suas carências.

A autora enfatiza que, a criação de políticas adequadas é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, a fim de ampará-los no trabalho da alfabetização acadêmica de seus estudantes. Os principais objetivos desses programas são: o ensino de estratégias de estudo, leitura, escrita compreensão e elaboração crítica. Outro ponto relevante assinalado pela autora é a inclusão, nos currículos, de atividades de alfabetização acadêmica e desenvolvimento de habilidades de comunicação, promovendo atitudes e estratégias para que os alunos continuem aprendendo por si só durante toda a vida.

As universidades reconhecem que cada disciplina constitui em particular uma cultura escrita, com formas de interpretação e produção textual características, e que é função dos professores ensinar os estudantes a familiarizarem-se com as técnicas ensinadas, pois, o ato de escrever, ler e pensar são ações entrelaçadas, que determinam a compreensão que os alunos podem desenvolver sobre o conteúdo estudado (CARLINO, 2003). Deste modo, entendemos que escrever sobre o tema que estudamos colabora na apropriação do conteúdo, quando escrevemos sobre determinado assunto, internalizamos conhecimentos em relação a ele.

Carlino (2003) destaca algumas ações desenvolvidas pelas universidades que fazem parte da sua pesquisa, como a socialização de materiais sobre a escrita, e a organização de grupos de alunos que auxiliam seus colegas no processo de alfabetização acadêmica. A autora

2 Lê-se: [...] La transformación del conocimiento de partida ocurre sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su potencial lector y desarrolla un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado. (CARLINO, 2003, p. 411).

constatou ainda que:

- a. Leitura e escrita são necessárias para aprender a pensar criticamente dentro dos marcos conceituais de cada disciplina;
- b. Ingressar na cultura escrita de qualquer domínio de conhecimento exige dominar suas práticas discursivas características;
- c. Produzir e interpretar textos especializados, segundo as formas acadêmicas, implica capacidades ainda em formação, não alcançáveis espontaneamente³ (CARLINO, 2003, p. 416, tradução nossa). Por fim, a autora aponta que as instituições deveriam investir fortemente em programas que promovam ações de alfabetização acadêmica no ensino superior, indicando como exemplo práticas realizadas em países como a Austrália, o Canadá e os Estados Unidos. “Tutores de escrita” e “companheiros de escrita nas matérias” são alguns trabalhos desenvolvidos por estudiosos nas universidades do exterior, que tem como objetivo resolver ou minimizar as dificuldades de leitura e escrita acadêmica dos estudantes.

Conforme as orientações do roteiro pré-estabelecido pela professora, na semana seguinte formamos as duplas e escolhemos a revista para a publicação do Relato de Experiência. No terceiro encontro, participamos do evento online Jornada do Centenário de Paulo Freire, II ENEPUC - II Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo, XVI Semana da Educação Unioeste/ Colégio Estadual Mário de Andrade, III Semana de Integração dos Colégios Estaduais Mário de Andrade, Arnaldo Busato/Verê e Telmo Muller/Marmeleiro, que ocorreu entre os dias 13 a 17 de setembro de 2021.

O objetivo do evento foi homenagear o centenário do nascimento de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, ao trazer para a atualidade o legado do educador, por meio das suas contribuições para a educação contemporânea.

Durante o evento, aconteceram problemas

relacionados ao acesso no aplicativo Teams, infelizmente muitos participantes não conseguiram assistir aos minicursos. A Jornada foi aberta para estudantes e professores da Educação Básica e Profissionalizante, acadêmicos e docentes do Ensino Superior e da Pós-Graduação, e demais interessados. O evento ofertou palestras, mesas redondas, minicursos, salas de apresentação de resumos expandidos, relatos de experiência e trabalhos completos (artigos científicos).

Na quarta aula realizamos o estudo do livro “Como escrever artigos científicos: sem arroudeio e sem medo da ABNT”, de Italo Aquino. A obra trata de assuntos básicos, mas que fazem a diferença ao escrever artigos científicos. O autor propõe que a atividade de escrita deve ser objetiva, respeitando as regras e sua organização. Ao refletir que a pesquisa não é uma competição e sim a união de esforços, o autor discorre sobre a importância da seleção do assunto, o princípio da ética, perpassa às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), referindo-se às citações, construção de parágrafos e também do texto na sua totalidade, considerando que ele deve ter começo, meio e fim (AQUINO, 2010).

As contribuições de Aquino (2010), foram essenciais para a construção deste relato de experiência, pois o autor afirma que todos podem escrever, desde que, sigam os passos certos. Sendo assim, o conteúdo da obra tem o objetivo de guiar os escritores que pretendem escrever textos técnicos e acadêmicos para publicação. Para finalizar, o autor destaca que “a publicação é o nascimento de algo incubado que se completou” (Aquino, 2010, p. 91).

Na quinta aula, a professora disponibilizou outro questionário, desta vez referente ao texto “Tirando de Letra: orientações simples e práticas para escrever bem”, de Chico Moura e Wilma Moura. A atividade propiciou o direcionamento das reflexões para os pontos mais importantes discutidos pelos autores.

Segundo os referidos autores, todos são capazes de escrever bons textos, desde que conheçam os princípios básicos da escrita. Destacam ainda que, um bom texto depende de “diversos aspectos, como a intenção de quem escreve e para quem escreve, e do contexto em que escreve” (MOURA, C.; MOURA, W., 2017, p. 5).

Conquistar o leitor não é uma tarefa fácil, portanto, um bom texto deve ter “clareza, simplicidade, concisão, precisão, coerência, coesão e ritmo” (MOURA, C.; MOURA, W., 2017, p. 8), como atributos necessários que precisam

³ Lê-se: a) lectura y escritura son necesarias para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina, b) ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características, c) producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables espontáneamente. (CARLINO, 2003, p. 416).

estar presentes nos textos. Assim, o primeiro passo é identificar o leitor, escolher o assunto, definir objetivos, selecionar a tipologia textual, escolher o método, buscar referências e começar a escrever.

Os autores, sugerem caminhos a serem trilhados para que o texto flua de maneira coerente e expresse as ideias claramente, bem como o que se deve evitar, comentários pessoais, redundância, eliminar advérbios e adjetivos, repetições desnecessárias, palavras da “moda”, estrangeirismos.

Na sexta aula, o referencial teórico abordado foi a obra “Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos”, de Alexánder Arbey Sánchez Upegui (2011). Conforme o encaminhamento na aula anterior, cada aluno escolheu um capítulo para ler e trazer suas contribuições para a sexta aula. A apresentação foi realizada por meio de slides, sínteses e oralidade.

O livro está dividido em seis capítulos, trata das reflexões sobre a alfabetização acadêmica. Nem todos os capítulos foram apresentados, no entanto, as discussões permearam a obra completa. Enquanto dupla, decidimos por abordar o capítulo I, intitulado “Reflexiones generales sobre la escritura académico-investigativa”.

O capítulo é dividido em cinco subtítulos: Escrever: inspiração ou trabalho? A escrita em um âmbito acadêmico; Bloqueios na hora de escrever; Apontamentos sobre o processo de composição textual; Algumas recomendações de estilo para narrar a ciência.

Segundo Sánchez Upegui (2011), o ato de escrever é uma ação pessoal, criativa, cultural, que requer busca de informações relevantes e confiáveis, leitura abrangente e tomada de notas de forma organizada e sistemática, que demanda leitura, pesquisa, escrita e reescrita. Também é um processo integral, que desprende ação, mudança, transformação de si mesmo e dos outros, consiste em desvelar e compreender o mundo, construindo e reconstruindo a realidade.

O autor comenta que um escritor consciente e responsável, precisa saber que um texto, sempre pode ser melhorado. A inspiração para escrever chega quando estamos buscando, estudando, construindo e nos expressando. Dessa forma, escrever requer um constante processo de estudo e disciplina. O autor cita Carlino, ao falar sobre a alfabetização acadêmica, especialmente quando explica sobre a relação entre a linguagem e o pensamento.

Sánchez Upegui (2011) afirma que para

escrever bem é preciso entender o que é lido, para isso, a alfabetização acadêmica é primordial, pois muitos têm aversão à escrita. Assim, para escrever bem, não basta apenas conhecer a gramática, é necessário ter coerência, coesão, desenvolvimento das ideias, intenção comunicativa, indicar o destinatário do texto e a adaptação ao gênero. Vejamos alguns preconceitos elencados pelo autor no momento da escrita:

- Para escrever é preciso inspirar-se;
- O texto deve ser escrito em linguagem complicada e obscura (técnica de lula, como dizem alguns);
- O escritor precisa ser extenso;
- Escrever é uma atividade espontânea;
- Ensaiar rascunhos é perda de tempo, a revisão é opcional, o que está escrito é escrito e não pode ser modificado, e a grafia é apenas corrigida pelo computador.

Em suma, todos esses devaneios nos impedem de escrever bem. Sánchez Upegui (2011) ressalta que o processo de escrita é uma espécie de resolução de problemas, que precisam ser enfrentados com estratégias. Portanto, para fluir a escrita é necessário um bom planejamento, domínio do código linguístico e coerência, para que tenha significado ao leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina “Tópicos Especiais em Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores: Escrita Acadêmica”, ministrada de maneira remota pela Plataforma Teams, propiciou interações síncronas e assíncronas. A necessidade do contato, mesmo que de maneira virtual, para organização das aulas e das atividades em dupla alcançou o objetivo proposto, ser espaço de discussão e reflexão sobre a alfabetização acadêmica.

O entrelaçamento dos textos, a participação dos colegas e a mediação da professora da disciplina, foram essenciais para a compreensão do processo de produção textual acadêmica. Também tivemos a oportunidade de fazer a leitura de textos escritos na Língua Espanhola, o que possibilitou o contato com uma nova cultura, com diferentes perspectivas e conceitos.

As obras estudadas trouxeram dicas valiosas que, além de ensinar as normas e os princípios básicos da escrita, proporcionaram confiança e aguçaram nossa imaginação, apontando que

“qualquer pessoa interessada é capaz de produzir bons textos, desde que conheça princípios básicos da escrita e certos aspectos relacionados ao estilo” (MOURA, C; MOURA, W; 2017, p. 5).

As habilidades da escrita alavancam nossas práticas de leitura, escrita, formulação e reformulação textual, ao ensinar que é preciso ter clareza sobre aquilo que será escrito, identificar para quem é destinado o texto, quais objetivos se pretende alcançar, a importância da atenção na organização textual e as regras básicas da escrita acadêmica.

Sendo assim, concluímos que a disciplina atingiu seus objetivos, pois ampliou nossos conhecimentos e possibilitou novos olhares sobre a escrita acadêmica. A partir dos estudos, conseguimos identificar nossas dificuldades, bem como aprender estratégias de leitura e escrita, técnicas e normas para formatação de trabalhos científicos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Italo de Souza. **Como escrever artigos científicos: sem arrodeio e sem medo da ABNT**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CARLINO, Paula. **Alfabetización Académica: Um Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. Educere**, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MOURA, Chico; MOURA, Wilma. **Tirando de letra: orientações simples e práticas para escrever bem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SÁNCHEZ UPEGUI, Alexánder Arbey. **Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos**. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria, 2011.

UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A LOOK FROM THE STAGE IN PANDEMIC TIMES

Rosana Cássia Rodrigues Andrade¹

Doutora em Ciências da Religião pela PUC/SP, Docente do Departamento de Estágios e Práticas Escolares.

Ruth Ester Lopes Oliveira Rodrigues²

Graduada em Pedagogia Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes.

RESUMO

O presente trabalho fundamenta-se nas experiências desenvolvidas na prática do estágio supervisionado vivenciado no 7º Período do curso de Pedagogia - Licenciatura Plena da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES como parte avaliativa da Disciplina Estágio III - Docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os recentes acontecimentos provocados pela crise do vírus COVID-19 afetaram, de forma drástica o cenário das escolas. Devido às circunstâncias de isolamento social, que afetaram profundamente o modelo de educação presencial, um caráter emergencial para essas mudanças se apresentou de forma indiscutível. A educação digital pede, então, passagem para, enfim, consolidar-se neste início do século XXI. É fundamental ressaltar que, ao abordar os desafios da Educação Básica com relação à inclusão de novas tecnologias, teremos uma pluralidade de situações e, portanto, diferentes realidades. Diante desse contexto, este relato propõe uma reflexão acerca de possíveis avanços no que diz respeito à implementação de práticas na Educação Básica, que ocorreram mediante a acelerada inclusão das tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Aprendizagem. Ensino remoto

ABSTRACT

The present work is based on the experiences developed in the practice of the supervised internship experienced by the academic of the 7th Period of the Pedagogy course - Full Degree at the State University of Montes Claros - UNIMONTES as an evaluative part of the Internship III Discipline - Teaching in the Initial Years of Elementary School. The recent events caused by the COVID-19 virus crisis have drastically affected the scenario of schools. Due to the circumstances of social isolation, which profoundly affected the face-to-face education model, an emergency character for these changes presented itself in an indisputable way. Digital education therefore asks for a passage to finally consolidate itself at the beginning of the 21st century. It is essential to emphasize that, when addressing the challenges of basic education in relation to the inclusion of new technologies, we will have a plurality of situations and, therefore, different realities. Given this context, this report proposes a reflection on possible advances with regard to the implementation of practices in basic education, which occurred through the accelerated inclusion of digital technologies as mediators of the teaching and learning process.

Keywords: Supervised Internship. Learning. Remote teaching.

INTRODUÇÃO

Esse relato tem por objetivo descrever uma experiência vivida no componente curricular, estágio supervisionado da Universidade Estadual de Montes Claros no curso de Pedagogia, realizado numa turma dos anos iniciais do En-

sino Fundamental de uma escola pública cujas etapas foram construídas por observações, participação e regência. O estágio supervisionado é considerado o momento em que o futuro profissional experimenta e atua efetivamente em seu campo de formação, em caráter de excepcionalidade o estágio teve como objetivo geral,

acompanhar e apoiar as atividades remotas de professores da educação básica, de escolas públicas, criando estratégias para aperfeiçoar a interação virtual e as ferramentas para avaliar todo o processo, e dessa forma, colaborando para a melhor compreensão dos limites e das possibilidades do trabalho escolar determinado pelo Estado. A pandemia de Corona Vírus mudou radicalmente a sociabilidade planetária as medidas de distanciamento e isolamento social, consideradas eficazes para conter a curva exponencial de contágio, impactaram sobre as rotinas de famílias, empresas e instituições, rompendo com práticas costumeiras em todas as dimensões da vida cotidiana, nesse cenário o objetivo era conhecer, analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido na escola, para tanto, seria necessário enfrentar a realidade munido das teorias que aprendemos ao longo do curso, das reflexões que fazemos a partir da prática, de experiências que vivemos enquanto aluno, das concepções que carregamos sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendemos a desenvolver ao longo do curso de licenciatura. Dessa forma, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Ao iniciar o estágio foi estabelecido vínculo com a escola por meios digitais. Fui bem recebida pela direção que se colocou a inteira disposição para contribuir dentro do possível, em tudo que porventura necessitasse. Criaram um grupo de WhatsApp para ser o meio de comunicação entre a diretora, supervisoras e estagiários, onde foram inseridos todos os acadêmicos que realizavam o estágio na escola e no decorrer do estágio toda a equipe estava sempre à disposição por meio deste grupo e também através dele passavam as atividades que estavam necessitando de apoio para serem desenvolvidas pelos estagiários.

As expectativas ao iniciar o estágio eram de apreensão, uma vez que teria que lidar com o novo, o desconhecido, esperava encontrar uma professora receptiva e colaborativa que me oferecessem condições de desenvolver as atividades propostas com sucesso, que ajudasse a conduzir os trabalhos corretamente e poder vivenciar experiências e adquirir conhecimen-

tos na área de atuação.

O estágio foi realizado em uma turma de 4º ano, do turno vespertino, onde fiz observações apenas através do grupo de WhatsApp da turma. Pude observar que através dele a professora comunicava-se com os alunos, passava informações, vídeos explicativos para auxiliar os conteúdos do Plano de estudo tutorado (PET), cronogramas de atividades a serem realizadas, esclarecia as dúvidas e diariamente fazia a chamada com a finalidade de marcar a presença dos alunos. Percebi que através do grupo a comunicação entre os pais e a professora era bem ativa, inclusive fora do horário de aula. A professora observada não fazia contato com os alunos por outros meios digitais, não dava aulas complementares ou passava atividades adicionais, os alunos realizavam apenas atividades do Plano de estudo tutorado (PET)

Dentre as atividades que foram solicitadas para eu desenvolver foi realizar as chamadas de vídeo para auxiliar alunos na realização das atividades, geralmente alunos que tinham muitas dificuldades e também criar vídeos explicativos e de incentivo para a realização das atividades, enviar filmes infantis para serem passados para os alunos e fazer cartilhas contendo cronogramas da programação a ser desenvolvida com os alunos.

No decorrer do estágio, a professora solicitou-me que acompanhasse um aluno com necessidades especiais e esse aluno tinha acompanhamento da professora de apoio. De posse do contato da professora de apoio realizei ligação telefônica e a partir dela ouvi o relato sobre o aluno e a forma como ela lidava e trabalhava com esse aluno no momento atual.

O aluno era participativo, inteligente, porém não alfabetizado, sendo assim não acompanhava a turma em termos de conteúdo. O contato com o aluno feito através do WhatsApp, ligações e também fotos de atividades enviadas. A professora relata que ao receber os pets, adapta as atividades de acordo com a necessidade do aluno, diminui o volume de atividades, muda a fonte para caixa alta, transforma-as em quebra-cabeças, atividades de ligar, colorir, dentre outras.

PESQUISA COM PROFESSORES

Diante da pandemia da Covid-19, que afetou a vida das pessoas e de todas as nações do planeta, fomos levados ao isolamento social,

recolhendo-nos em nossas casas. A nossa vida teve a sua rotina alterada. De repente, tudo ou quase tudo simplesmente parou por um tempo indeterminado. Instalou-se um caos diante de um inimigo invisível, infectando e provocando a morte de milhares de pessoas em todo o mundo. Diante desse quadro, o que vimos? A necessidade de nos reinventarmos, rever nossa forma de trabalhar, nossa metodologia. Um desafio para todos - para o governo, para as escolas, os gestores e seus professores, para os pais. Uma nova realidade nos apresentava e nos cobrava ações imediatas. Diante desse cenário, desenvolveu-se uma pesquisa com a finalidade de fazer um levantamento das opiniões de professores sobre o trabalho pedagógico no período de isolamento social, visando compreender a forma como estão sendo desenvolvidas as aulas remotas e se estas estão sendo satisfatórias. Participaram da pesquisa cento e sete professores, 69, 2% são professores da rede estadual, 18, 7% são da rede municipal e 9, 3% atuam em ambas as redes. A pesquisa foi realizada no período de setembro a outubro de 2020, se deu por meio de questionários construídos no *Google Forms*, estes contendo 12 perguntas. *Os resultados demonstram que atualmente o ensino remoto tornou-se o novo normal, a escola foi levada para dentro de casa e a educação precisou se reinventar. A rede privada precisou encontrar meios imediatos para dar continuidade ao ensino, enquanto na rede pública o momento inicial foi de espera e indecisão. A situação emergencial fez com que todos procurassem encontrar os melhores caminhos para que o processo de ensino e aprendizagem continuasse em meio à pandemia.* Os professores afirmaram que o maior desafio foi a desigualdade social que está sendo escancarada, pois as famílias mais pobres e de zona rural não tem acesso à internet ou não possuem aparelhos necessários para a realização das aulas, além disso muitos pais não conseguem dar auxílio por não possuírem instrução fazendo que a dificuldade se torne mais complexa. Outro problema retratado é o baixo desempenho e a apatia dos alunos, professores, sobrecarregados para atender a demanda, identifica-se professores que possuem dificuldades no acesso aos recursos digitais trazendo frustração na realização do seu trabalho. *Não obstante muitos deles enfrentam também crises emocionais de ansiedade, estresse e insegurança. Alguns relatam sentir-se seguros e preparados para o ensino remoto, declarando que o ensino está sendo positivo, porém muitos outros estão*

desmotivados e acreditam que essa maneira de ensino não trará resultado, deixando clara a divergência de opiniões provenientes de um cenário de incertezas. Está posto que não existe um único formato de ensino remoto para todas as instituições, cada uma busca as estratégias mais adequadas para tornar possível o contato com todos para garantir a aprendizagem em tempos de crise. Identificamos que a unidade escolar em tempos de pandemia buscou reinventar suas pedagogias, respondendo aos desafios teóricos e práticos que a Covid-19 impôs. Ressaltamos que a escola, um espaço de regulação que produz e reproduz conhecimento, é também um espaço de fluxo constante, de produção de sentidos dialogados, construídos e desconstruídos a todo momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto percebemos que o estágio supervisionado tem sido compreendido no curso de Pedagogia como atividade teórica prática que esteja em plena interlocução com a realidade, ou seja, o estágio é visto como um momento em que o aluno deve vivenciar com comprometimento, reflexão e crítica, momentos de aprendizagem onde o mesmo tem a oportunidade de ter uma aproximação real com futuras relações de trabalho. Entendemos que a educação foi um dos setores afetados com a pandemia do novo coronavírus, para continuar o seu trabalho, as escolas tiveram que adotar o ensino remoto, em alguns casos de maneira improvisada, com poucos recursos e a inexperiência de alguns profissionais ao lidar com as novas tecnologias. A pandemia impôs uma mudança paradigmática à educação escolar que teve seu maior ponto de apoio na tecnologia digital e na capacidade de adaptação dos professores e gestores. Frente aos novos desafios é preciso formar e formar-se enquanto profissional reflexivo, autônomo, capaz de compreender a realidade em que atua e seu papel nesta realidade. Esse novo contorno de escola exigirá flexibilidade, adaptabilidade, proatividade e comunicação. Sob essa perspectiva, os docentes, os estagiários devem estar cientes de que seu papel pedagógico para a formação humana e intelectual dos educandos é de mediador do conhecimento e do mundo histórico e cultural. É acertado considerar que a construção do conhecimento e a reflexão sobre a aprendizagem devem ser um

processo criativo e participativo, junto aos sujeitos e atores escolares envolvidos no processo didático pedagógico. Nesse sentido, o processo educativo é pautado, no desenvolvimento do indivíduo, dotando-o de ferramentas que irão lhe permitir agir reflexivamente e com autonomia.

REFERÊNCIA

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

O PRECARIADO NAS MANIFESTAÇÕES DE JUNHO DE 2013: UM OLHAR SOBRE AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHISTA

THE PRECARIARY IN THE MANIFESTATIONS OF JUNE 2013: A LOOK AT THE FORMS OF ORGANIZATION OF THE LABOR CLASS

QUADROS, Rosana Paiva Soares de¹

¹Pós-graduada em Gestão Pública pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá-RJ. Assistente Social da Polícia Militar de Minas Gerais (Belo Horizonte/MG).

SOARES-QUADROS JR., João Fortunato²

²Doutor em Educação Musical pela Universidad de Granada (Espanha). Docente do Departamento de Música da UFOP (Ouro Preto/MG).

QUADROS, Mara Rachel Souza Soares de³

³Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de Granada (Espanha). Pedagoga da Coordenadoria de Desenvolvimento Pessoal - PROGEP-UFOP (Ouro Preto/MG).

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a conjuntura da crise do capital associada às formas com que a classe trabalhadora vem se organizando na atualidade, especialmente os trabalhadores precarizados. Por outro lado, esse estudo busca a interlocução entre os acontecimentos das manifestações de rua ocorridas no Brasil em junho de 2013 - período conhecido como A Primavera Brasileira - e seus desdobramentos pós-movimento. Com base em uma ampla revisão de literatura, foi possível verificar que a crise econômica internacional e a insatisfação do povo com a condução política do Governo Federal foram os fatores motivadores para a insurreição do movimento. Além disso, estudos apontam que o precariado representava grande parte do público participante das manifestações e que a ausência de engajamento em uma classe trabalhista dificultou a organização do movimento e a consequente conquista das principais pautas reivindicadas. Apesar disso, as manifestações de junho de 2013 demonstraram a necessidade que a população tem de ocupar as ruas e de sentir seus protestos ouvidos e reconhecidos, mesmo estando à margem das conquistas políticas, econômicas e sociais do país.

PALAVRAS-CHAVES: Manifestações. Precariado. Crise do capitalismo.

The precariat in the June 2013 demonstrations: a look at the forms of organization of the working class

ABSTRACT

This paper aims to analyze the conjuncture of the capital crisis associated with the ways in which the working class has been organizing itself today, especially the precarious workers. On the other hand, this study seeks an interconnection between the events of the street demonstrations that took place in Brazil in June 2013 - a period known as the Brazilian Spring - and their post-movement developments. Based on a whole literature review, it was possible to verify that the international economic crisis and the dissatisfaction of the people with the political conduct of the Brazilian Government were the motivating factors for the insurrection of the movement. In addition, studies point out that the precariat represented a large part of the public participating in the demonstrations and that the lack of engagement in a labor class made it difficult to organize the movement and the consequent achievement of the main demands. Nevertheless, the demonstrations of June 2013 demonstrated the population's need to occupy the streets and to feel their protests heard and recognized, even though they are on the margins of the country's political, economic, and social achievements.

KEYWORDS: Demonstrations. Precariat. Capital crisis.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar a conjuntura da crise do capital associada às formas com que a classe trabalhadora vem se organizando na atualidade, especialmente os trabalhadores precarizados. Por outro lado, esse estudo busca a interlocução entre os acontecimentos das manifestações de rua ocorridas no Brasil em junho de 2013 - período conhecido como A Primavera Brasileira - e seus desdobramentos pós-movimento. A relevância desse tema tem como fundamento a situação de exploração da classe trabalhadora, a qual vem vivenciando nos últimos anos uma crise de maior magnitude do que a vivenciada com a crise da Bolsa de Nova Iorque em 1929 (MARGATO, 2016). Crises como essas são inerentes ao capitalismo, considerando que este é um sistema cíclico com vários declínios que, estrategicamente, cria novas formas para sua manutenção.

O PRECARIADO E A CRISE DO CAPITAL NO BRASIL

O capital é visto por Netto e Braz (2006) como uma relação social que possui um caráter histórico e que está em constante transformação. Além disso, o capital possui caráter processual e é dinamizado através de suas contradições. Segundo Netto (2012), o capitalismo tem na mobilidade e nas mutações algumas de suas características inerentes, ocasionadas pelo rápido e intenso desenvolvimento em suas forças produtivas. Para sua manutenção, o capitalismo se adequa à realidade daquele momento para que possa concentrar e centralizar mais o capital, gerando cada vez mais lucros em função da exploração da classe trabalhadora.

Vários autores consideram que a crise estrutural do capital teve início a partir de 1970 (MANDEL, 1990; NETTO, 2012). Segundo Mészáros (2002), essa crise se distingue das outras devido ao seu alcance mundial por causa da globalização e suas mudanças no que tange às relações trabalhistas, afetando a humanidade como um todo. O capitalismo deixou de vivenciar seus períodos cíclicos que revezavam entre expansão e recessão e passou a sofrer inúmeros processos de declínio e aprofundamento da crise. Cabe observar que o crescimento capital sempre esteve atrelado à exploração da classe trabalhadora, a partir de trabalhos cada vez mais precarizados e da aniquilação do meio ambiente, demonstran-

do toda a sua processualidade desorientada e altamente destrutiva.

A esse respeito, Mészáros (2002) analisou a crise estrutural do capital ocorrida nos últimos cinquenta anos e verificou que ela apresenta como novidade quatro aspectos fundamentais:

(1) seu caráter universal que não se restringe a uma esfera particular [...]; (2) seu alcance é verdadeiramente global [...]; (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante [...] (p. 796).

Um exemplo disso foi a crise financeira ocorrida no mundo no ano de 2008, que obrigou os governos de diferentes países a injetarem trilhões de dólares na economia para tentar salvar a saúde financeira de vários bancos e empresas privadas (O GLOBO, 2014). Não obstante, todo esse investimento impactou severamente a dívida pública dos Estados nacionais, agravando ainda mais a crise do capital. Essa situação apresenta relação direta com a perspectiva de Karl Marx sobre o capitalismo. Esse autor acredita que o capitalismo é autodestrutivo e busca extrair toda e qualquer forma de mais-valia (MARX, 2010). Entretanto, é importante observar que uma crise financeira pode muitas vezes ser um sintoma de uma crise muito mais ampla, causada por fatores subjacentes à economia real.

Durante a crise econômica de 2008, o Brasil vivia uma época de crescimento econômico e uma relação positiva com o mercado, inclusive o internacional. Diante do desgaste do neoliberalismo no mundo, surgiram novos projetos desenvolvimentistas nos países da América Latina (dentre eles o Brasil), considerados por muitos como uma possível terceira via societal, isto é, nem liberal, nem socialista (SAMPAIO JR., 2012). Essa terceira via pode ser considerada como uma versão bem leve da estratégia de ajustes econômicos ao capital financeiro. Assim sendo, foi desenvolvido no Brasil uma nova estratégia do capital nomeada **novo desenvolvimentismo** ou **neodesenvolvimentismo**. De acordo com Gonçalves (2012), esse modelo se distinguia do projeto anterior pelo fato de associar crescimento econômico com justiça social. Nesse contexto, a classe dominante continuava a determinar quais ações eram prioridades, pois não rompia com o neoliberalismo, mas diminuía

sobremaneira as intervenções estatais nas políticas sociais (DOURADO, 2002).

Gonçalves (2012) atesta que a diferença entre o neodesenvolvimentismo e o projeto neoliberal é a tentativa de diminuir os efeitos da ordem social capitalista sobre o crescimento, a indústria nacional e a pobreza. Tomando como exemplo o Brasil, é possível observar que, dentro dessa ótica, não existiam questionamentos se a igualdade social e a soberania nacional poderiam ser contrárias ao projeto neoliberal. Ao supervalorizar o positivo e desconsiderar os aspectos negativos, criou-se uma ideia de que essas contradições não existiam e o momento vivenciado era de grande crescimento, com distribuição de renda e aumento da soberania nacional (THERBORN, 2001).

Em conformidade com Singer (2012), o capitalismo brasileiro apresentou entre os anos de 2003 e 2012 alguns dos melhores desempenhos econômicos de todos os tempos através da política neodesenvolvimentista. Esse autor afirma que apesar do processo de crise generalizada do capital, a economia brasileira foi alavancada pela grande lucratividade bancária, o crescimento acelerado da indústria da construção civil, da mineração, do agronegócio e do setor energético. Através dessa nova formatação, caberia ao Estado buscar meios de recompor sua função social, criando novos empregos e estruturando novas políticas de recuperação do salário mínimo e de redistribuição de renda. Enquanto isso, haveria uma valorização da economia nacional, a partir do processo de reindustrialização pautada na substituição de importações e que seria financiado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES).

Diante desse contexto, surge no Brasil uma nova condição de trabalho através do atual regime de acumulação pós-fordista via terceirização empresarial, privatização neoliberal e financeirização do trabalho: o **proletariado precarizado**, ou seja, o **precarizado**. Braga (2012) remete-se a Karl Marx para delimitar o conceito de precariado como sendo a “superpopulação relativa, excluindo-se os trabalhadores qualificados e a população pauperizada; o precariado é formado pela camada da população latente, flutuante e estagnada” (ASSAD, 2014, p. 18)¹.

O termo precariado originou-se da junção das palavras proletariado e precário, representando uma categoria profissional que abarca trabalhadores desqualificados e semiqualeificados que são descartáveis ao mercado de trabalho, jovens à procura do primeiro emprego, trabalhadores recém-saídos da informalidade e trabalhadores sub-remunerados (BRAGA, 2012). De igual maneira, eles representam a maior parte da classe trabalhadora na atualidade, situados na periferia do sistema capitalista e submetidos a condições de trabalho impróprias. Nesse sentido, o precariado caracteriza-se como um indivíduo que está imerso no mundo do consumismo e na crença da meritocracia, porém que tem todas as características e exploração do proletariado. É uma nova geração de trabalhadores cujas noções de cidadania e trabalho passam muito mais pelas ambições por consumo do que pelos valores de classe social, direitos de trabalho e sindicalização (VICENTE, 2013).

Em uma perspectiva histórica, o precariado tem origem nos novos movimentos sociais de rebeldia originados tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos e no Brasil (STANDING, 2014). Segundo Assad (2014), as sucessivas crises do capital - tais como a crise do México (em 1994), da Rússia (em 1998) e a crise econômica mundial de 2008 - afetaram especialmente a superpopulação relativa. Elas se viram destituídas das garantias sociais relativas ao vínculo empregatício, como estabilidade de emprego e renda e a representação política.

Standing (2014) categoriza o precariado em três tipos. O primeiro deles, os *atávicos*, diz respeito aos trabalhadores com pouca ou nenhuma instrução acadêmica e que são atraídos facilmente pelo carisma das vozes populistas e que tendem a serem levados para a extrema-direita devido à ausência de uma agenda progressista que atenda às suas necessidades. O segundo tipo, os *nostálgicos*, é constituído pelos migrantes e pelas minorias, com grande tendência a serem politicamente passivos e desprezados. Finalmente, o terceiro tipo é formado por trabalhadores instruídos e que experimentam um sentimento de frustração quanto à mudança de status devido à força do trabalho e da falta de oportunidade, sendo chamados de *boêmios* ou *progressistas* e são considerados como o grupo potencialmente transformador do precariado. A partir desse contexto, buscaremos discutir a relação entre o precariado e as manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013, também denominada de “A Primavera Brasileira” (FERREIRA-FILHO; FRAGA, 2020).

¹ Segundo Assad (2014, p. 18), “a população flutuante é a parte da classe trabalhadora formada pelos que entram e saem do mercado de trabalho, pois são contratados e demitidos muito rapidamente pelas empresas; a população latente é composta por trabalhadores muito jovens que estão no campo e migram para a cidade, mas ainda não ingressaram no mercado formal; já a população estagnada engloba trabalhadores submetidos a condições absolutamente degradantes e que recebem salários baixíssimos”.

A PRIMAVERA BRASILEIRA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES DE JUNHO DE 2013

A política neodesenvolvimentista aplicada no Brasil pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva possibilitou uma transformação no cenário trabalhista. O Governo Federal optou como meta prioritária investir na capacitação da mão-de-obra através do desenvolvimento do Ensino Superior. Assim, foi criado o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que possibilitou o surgimento de novas Universidades, sobretudo em regiões interiores do País, bem como o aumento do número e da variedade dos cursos superiores, acarretando na elevação do quantitativo de vagas disponibilizadas. Além disso, a criação de ações afirmativas direcionadas às minorias garantiu um maior ingresso de negros (pretos e pardos), indígenas, deficientes e estudantes de baixa renda no contexto universitário, muito também em virtude da criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Dessa forma, é possível afirmar que esse governo buscou a universalização do Ensino Superior, tornando as Universidades um ambiente mais heterogêneo e acessível à população brasileira (BORTOLANZA, 2017).

Apesar do alto investimento destinado à capacitação da mão-de-obra, pode-se afirmar que não houve uma preparação adequada para que o mercado absorvesse esses profissionais. Assim sendo, os trabalhadores com alta formação acabaram sendo destinados a setores de serviços, normalmente terceirizados, ocupando postos de trabalho que exigiam menor qualificação profissional, resultando em empregos com baixíssimos salários e grande rotatividade.

Segundo Braga (2013), grande parte desse precariado estava anteriormente desempregado e, no período do neodesenvolvimentismo, foi integrado ao mercado formal. Com isso, houve uma redução significativa nos índices de desemprego no Brasil, passando de 12,3% em 2003 para 5,5% em 2012 (SILVA; PIRES, 2014). Apesar de estar empregado, esse indivíduo não se percebia como membro de uma classe trabalhadora, resultando na falta de engajamento em organizações sindicais e no estabelecimento de relações muito superficiais dentro do ambiente de trabalho (ARAÚJO; MORAIS, 2017). O perfil do precariado brasileiro influenciou direta-

te no tipo de envolvimento político adotado no seu cotidiano, mostrando-se um indivíduo sem muita clareza e compreensão sobre o seu papel enquanto cidadão dentro da sociedade contemporânea.

A crise econômica de 2008 repercutiu fortemente no Brasil no ano seguinte, influenciando no resultado do Produto Interno Bruto (PIB) (-0,3%), além de aumentar a taxa de desemprego de 8,1%, freando assim um processo de queda que vinha acontecendo desde 2003 (IPEA, 2020). Entretanto, a ampliação da política de incentivo ao consumo adotada pelo Governo Lula se mostrou eficiente e contribuiu para a recuperação econômica do país em 2010, com o PIB atingindo 7,5% e havendo a retomada do processo de redução da taxa de desemprego (6,9%).

A eleição de Dilma Rousseff para a Presidência do Brasil trouxe a esperança da manutenção da política vigente e da continuidade do crescimento econômico. Porém, o ano de 2012 evidenciou a primeira crise do Governo Dilma, muito influenciado pela crise internacional e pela redução do nível de consumo da população brasileira, levando o país a um PIB de 1,9%, tendo nos setores de serviços (1,7%), indústria (-0,8%) e agropecuária (-2,3%) alguns dos que apresentaram maior retração (G1, 2013). Entretanto, a taxa de desemprego continuou decrescendo e chegou a 5,5%.

O ano de 2013 foi marcado por uma série de manifestações de rua em diferentes Estados brasileiros. De acordo com Cardoso e Di Fátima (2013), o primeiro deles ocorreu na cidade de Porto Alegre-RS no mês de fevereiro e foi organizado pelo grupo Bloco de Luta a partir das redes sociais (como o Facebook). Essa manifestação reuniu cerca de 200 pessoas que reivindicavam contra o aumento das passagens do transporte público. O movimento não conseguiu ter sua reivindicação atendida, levando à realização de novas manifestações de rua e que culminou na obtenção de uma liminar judicial que revertia o reajuste das passagens, levando cerca de 10 mil pessoas às ruas para a comemoração.

Os meses seguintes foram marcados por manifestações similares em diversas cidades do Brasil. A principal delas ocorreu no dia 03 de junho e foi convocada pelo Movimento Passe Livre (MPL), um grupo que se definia como “horizontal, autônomo, independente e apartidário, mas não anti-partidário” (SCHERER-WARREN, 2013, p. 419). Essa manifestação, pelo menos inicialmente, tinha novamente como pauta a

reivindicação de parte da população contra o aumento das passagens dos transportes públicos em São Paulo. Entretanto, ao longo do tempo, as manifestações acabaram tomando uma dimensão muito mais ampla em comparação ao que havia sido planejado pelo MPL. De acordo com Pinto (2017, p. 129-130),

Se há uma característica capaz de definir as manifestações de rua de 2013 no Brasil é a diversidade de pessoas que delas participavam e que se revela em uma flagrante fragmentação discursiva. Estavam nas ruas: o Movimento Passe Livre em São Paulo, próximo ao PT; os Black Blocs, com performances violentas de ação direta, autodenominando-se anarquistas; bancários e professores das redes estaduais, reivindicando melhores salários; jovens de classe média posicionando-se contra a corrupção, os partidos políticos e o governo Dilma; médicos revoltados com os programas de saúde do governo para o atendimento à população carente; grupos minoritários clamando pela volta dos militares; jornalistas da Rede Globo de televisão defendendo o direito do “cidadão de bem” de se manifestar.

Essa pluralidade na composição do movimento também gerou um número elevado de pautas de reivindicações. A primeira delas, a qual deu origem aos protestos, pleiteava o passe livre para todos os estudantes, o congelamento dos preços das passagens e um transporte de qualidade. Além disso, o movimento pedia também a criação de leis mais severas para o combate à corrupção. Por sua vez, profissionais da saúde incluíram também como pauta a reivindicação por maiores investimentos para a área e melhores condições de trabalho. Por outro lado, os manifestantes se mostraram contrários a dois projetos que estavam tramitando no Congresso Nacional. O primeiro deles, o Projeto de Emenda Constitucional nº 37 (conhecida como PEC 37 ou PEC da impunidade), tinha como objetivo proibir o Ministério Público de conduzir investigações criminais, destinando essa atividade exclusivamente às forças policiais (LEMOS; BARROS, 2016). O segundo se tratava do Projeto de Decreto Legislativo nº 234/2011, que ficou conhecido como o Projeto de “Cura Gay”. De autoria do deputado federal João Campos, esse projeto propunha autorizar profissionais da Psicologia a oferecer tratamento a pacientes diagnosticados com transtorno de orientação sexual (VILLELA et al., 2020). Além destas, outras pautas que nortearam as manifestações de junho foram: fim do foro privilegiado, melhorias na segurança pública, reforma política, dentre outros.

O aumento no engajamento da população despertou a preocupação dos órgãos de segurança

pública nas diversas cidades do Brasil. Durante os protestos, muitos estabelecimentos comerciais foram depredados e/ou saqueados por vândalos que se infiltraram dentro das manifestações. Para conter essa situação, as forças policiais começaram a tentar reprimir o movimento, utilizando muitas das vezes de força desproporcional. Exemplo disso foi a manifestação do dia 13 de junho, evento que ficou marcado pela violência policial exagerada contra manifestantes e jornalistas na cidade de São Paulo e que acabou motivando a adesão de um quantitativo cada vez maior de participantes nas manifestações, culminando no montante de 1 milhão de pessoas que saíram às ruas em 228 cidades brasileiras no dia 20 de junho de 2013 (PINTO, 2017).

Baseado nesses números, pode-se considerar a Primavera Brasileira como um dos principais movimentos de rua da história recente do Brasil (FERREIRA-FILHO; FRAGA, 2020). Nessa perspectiva, autores como Braga (2013) e Singer (2013) destacam que grande parte dos integrantes dos protestos tinham como característica comum a sua condição de proletariado precarizado. Por essa razão, cabe realizar aqui uma análise mais aprofundada acerca da atuação do precariado dentro das manifestações de junho de 2013.

O PAPEL DO PRECARIADO NAS MANIFESTAÇÕES DE JUNHO DE 2013

Considerando a grande insatisfação da população com o modelo de gestão governamental do País na época, vários inconformados, entre eles o precariado, protestaram nas ruas utilizando palavras de ordem como *não é só pelos 20 centavos* e *o gigante acordou* (CARDOSO; DI FÁTIMA, 2013). Como visto anteriormente, esse movimento não possuía as mesmas características de outros movimentos de rua, seja pelo seu distanciamento das representações sociais tradicionais (como os partidos políticos e os sindicatos), seja pelo método adotado para coordenar as suas ações, realizadas em sua maioria através de redes sociais, como o Facebook. A falta de uma organização enquanto classe fez com que o precariado, preocupado exclusivamente em melhorar suas condições de vida, não tomasse consciência do todo complexo que envolvia as manifestações de junho de 2013.

De acordo com Harvey (2013), a consciência de classe se dá por meio da construção e das lutas dos próprios trabalhadores diante de suas necessidades reais. Para atingir o protagonismo

de sua própria emancipação frente ao sistema de exploração existente, é preciso que a classe trabalhadora fortaleça suas organizações sociais, tais como sindicatos, conselhos e associações. Segundo Coutinho, Krawulski e Soares (2007), essas organizações vêm sendo enfraquecidas, cooptadas e modificadas pelo sistema para responder às demandas do capital, atingindo assim a subjetividade do trabalho e afetando a sua identidade de classe.

Por conta das precarizações nas relações de trabalho, Antunes (2003) afirma que os sindicatos tiveram que se posicionar de forma mais defensiva, abandonando seus traços anticapitalistas, na luta pela manutenção dos direitos das categorias. Na compreensão desse autor, o capital corrompe a classe trabalhadora ao manipulá-la e ao fazer com que ela viva em função do próprio capital, seja pela exploração de sua mão-de-obra, seja pela excessiva motivação ao consumismo e à alienação. A crise do mundo do trabalho fez com que a classe trabalhadora se tornasse heterogeneizada, fragmentada e complexa, dificultando assim sua organização e o rompimento das barreiras do capitalismo (CEOLIN, 2014).

De acordo com Braga (2013), essa nova configuração da classe trabalhadora foi o esteio das manifestações de rua ocorridas no Brasil em junho de 2013. Dados referentes aos protestos ocorridos no Rio de Janeiro mostram que 70,4% dos manifestantes estavam empregados; destes, 34,3% recebiam até um salário-mínimo e 30,3% ganhavam entre dois e três salários-mínimos (SINGER, 2013). Com relação à idade, observou-se que os participantes tinham em média 28 anos, o que coincide com a principal faixa etária dos indivíduos que ingressaram no mercado de trabalho entre os anos de 2003 e 2013.

Domingues (2019) buscou traçar o perfil dos participantes das manifestações de junho de 2013. Segundo esse autor, o movimento era composto por representantes de uma classe média tradicional, inconformada com diferentes aspectos da realidade nacional, e também por trabalhadores, em geral jovens, com emprego formal, de baixa remuneração, alta rotatividade e condições precárias de trabalho. Além disso, a maioria dos manifestantes tinha nível de escolaridade alto e possuía renda familiar de até cinco salários mínimos, dados que justificam a sua categorização enquanto precariado.

Singer (2013) afirma que é preciso compreender as manifestações de junho de 2013 dentro do contexto do mundo do capital. Assim como observado em outros países, especialmen-

te na Europa, esses protestos evidenciaram primeiramente um sentimento de frustração da população com os governantes e com a política em geral. Por outro lado, esse movimento foi precedido pelas lutas dos operários das obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (em 2011), pelas lutas dos indígenas contra a reforma do Código Florestal (2011 e 2012) e pela greve do funcionalismo público e das universidades (em 2012) (TATAGIBA; GALVÃO, 2019). Nesse mesmo período ocorreram também lutas e greves à revelia de direções sindicais em diversas categorias, como garis, rodoviários e trabalhadores da educação, bem como protestos contra os gastos públicos com a realização da Copa do Mundo da FIFA e das Olimpíadas.

Brito (2016) estabelece uma relação identitária através de alguns traços característicos do momento em questão com vários movimentos, ações e atividades ocorridas nos anos pós-Junho/2013,

[...] como a composição por um setor precarizado, marginalizado e subalterno no sistema político; a retomada das ruas como espaço de atuação política reivindicativa diante do descontentamento/desconfiança popular com a política parlamentar; modalidades de ação coletiva radicalizadas, como bloqueios, ocupações, depredações de patrimônio, desobediência às ordens policiais, resistência à dispersão e enfrentamento com tropas militares, entre outras; a ampliação do entendimento da violência como elemento constitutivo das práticas de resistência em contextos de dominação pela força; instituição de formas organizativas autônomas e horizontais alternativas às estruturas oficiais de representação e até mesmo a expressão da autoconsciência de classe, que se revela no direcionamento das ofensivas à dominação do capital e à intransigência e opressão do Estado (BRITO, 2016, p. 10).

Harvey (2013) afirma que os protestos ocorridos em junho de 2013 (assim como os que desencadearam a Primavera Árabe, *Occupy*, entre outros movimentos mundiais) estão no epicentro da crise do capital mundial, que envolve a crise ecológica, as consequências da revolução biogenética, os desequilíbrios do próprio sistema e o crescimento explosivo de divisões e exclusões sociais. Augusto, Rosa e Resende (2016), por sua vez, acreditam que esses protestos são apenas novas formas de expressão da democracia dentro do Estado neoliberal. A partir dessa perspectiva, é possível observar que as manifestações ocorridas em junho de 2013, independente dos resultados obtidos em relação às suas reivindicações, representou a necessidade da juventude de ocupar as ruas e transformar a história do

seu próprio país (MELO, 2014).

OS DESDOBRAMENTOS DAS MANIFESTAÇÕES DE JUNHO DE 2013

As manifestações de rua ocorridas em 2013 comprovaram a força desse instrumento político-social na definição de políticas públicas para a sociedade. Prova disso foi o surgimento do Programa “Mais Médicos”, criado para atrair médicos do exterior (especialmente de Cuba) com vistas a melhorar o Sistema Único de Saúde (SUS). O Governo Dilma Rousseff também conseguiu aprovar um projeto de lei que destinava parte dos recursos obtidos com o pré-sal para a educação e a saúde. Outra conquista importante desse período foi a promulgação da Lei nº 12.846/2013, apelidada como Lei Anticorrupção, criada com o objetivo de responsabilizar civil e administrativamente empresas públicas e privadas por prática de atos contra a administração pública. A pressão popular das ruas também conseguiu que o Congresso Nacional rejeitasse a PEC 37 (ou PEC da impunidade) e o Projeto de “Cura Gay”.

Apesar da conquista de algumas proposições, várias outras ficaram desprovidas de ações devido às condições políticas que o Brasil enfrentava naquele ano e que se estenderiam até os dias de hoje. Exemplo disso foram as propostas relacionadas ao setor de transportes, à reforma política e ao fim do foro privilegiado. Diferentemente da proposta inicial, as manifestações já ao final do mês de junho acabaram tomando um viesamento para o campo da política, com a criação de um cenário de responsabilização da crise do Brasil a um único partido político, o Partido dos Trabalhadores, e ao convencimento da população de que o Brasil passava por uma grave crise moral, evidenciada pelo crescimento alarmante do número de casos de corrupção dentro do Governo (PINTO, 2017). Dessa forma, foi possível verificar que alguns protestos acabaram sendo apropriados de forma oportunista por certos personagens e/ou grupos políticos, especialmente vinculados às alas mais conservadoras. Nesse cenário, o MPL decidiu retirar-se do movimento, o que acarretou no esvaziamento natural e progressivo das ruas (CAVALEIRO DA LUZ, 2015).

Para Bringel (2016), as manifestações de junho de 2013 inauguraram um novo ciclo político no País, já ocorrido anteriormente em outros locais do mundo, o qual produziu uma abertura

societária que permitiu o surgimento de novos espaços, atores e formas de organizações. O cenário posterior a esse período culminou em manifestações mais específicas, relacionadas com as implicações da realização de grandes eventos esportivos no Brasil, como a Copa do Mundo da FIFA de 2014 e as Olimpíadas do Rio de Janeiro de 2016. Além disso, o processo eleitoral em 2014 acabou configurando-se como um marco para o acirramento das polarizações ideológicas que tomou conta do cenário político brasileiro, algo que se vê refletido até os dias atuais e que culminou no *impeachment* da ex-Presidenta Dilma Rousseff e no início do Governo Temer.

Diante de uma crise mundial do capital, a resposta da burguesia ocorreu através de grandes ataques à classe trabalhadora, já que o Estado não estava assumindo a sua função de provedor, mas sim, de regulador de direitos e de políticas sociais (SCHAPIRO, 2018). Mesmo em meio a protestos, greves e grandes manifestações no País, o Governo Temer conseguiu a aprovação de pautas austeras, como a Lei da Terceirização para Atividades Fim (Lei nº 13.429/2017) e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), o que culminaria com o crescimento do número de trabalhadores precarizados, ou seja, do precariado.

Todo esse discurso popular anti-partido e anti-sistema teve resposta nas urnas durante as eleições presidenciais de 2018. De forma surpreendente, a população brasileira elegeu o candidato mais alinhado à direita conservadora do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, e que contava com verba partidária reduzida e com pouco tempo de exposição na mídia convencional. Esse período eleitoral foi marcado também pelo movimento anti-PT, liderado especialmente por organizações como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Vem Pra Rua, movimentos sociais de direita e que se valeram da experiência vivenciada durante as manifestações de 2013 para confirmar a Internet e as redes sociais como o maior instrumento de mobilização política da atualidade (AZEVEDO JÚNIOR; BIANCO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todos os aspectos apontados anteriormente, pode-se constatar que, mesmo diante de um processo alienante orquestrado e operacionalizado pelas grandes oligarquias, foi impossível impedir a realização de protestos e de rebeliões em várias partes do mundo dian-

te da nova ordem social e dos podres poderes impostos à sociedade. De acordo com Harvey (2013), esses protestos devem nos recordar da necessidade de pensar alternativas também globais para a solução desses problemas. Sendo assim, foi possível constatar nesse estudo que as manifestações de junho de 2013 demonstraram a necessidade que a população tem de ocupar as ruas e de sentir seus protestos ouvidos e reconhecidos, mesmo estando à margem das conquistas políticas, econômicas e sociais. Contudo, os protestos acabaram deixando um espaço considerável para que novos personagens assumissem o protagonismo da nação e, no melhor dos cenários, conduzissem para uma mudança societária que promovesse a real transformação nas classes mais empobrecidas e marginalizadas no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- ARAÚJO, Marley Rosana Melo de; MORAIS, Kátia Regina Santos de. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. **CADERNOS DE Psicologia Social do Trabalho**, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2017.
- ASSAD, Leonor. Precariado: uma nova classe social ou o proletariado que se transforma? **Notícias do mundo**, s.n., p. 17-18, 2014. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v66n3/v66n3a09.pdf>. Acessado em 02 de jun. 2021.
- AUGUSTO, Acácio; ROSA, Pablo Ornelas; RESENDE, Paulo Edgar da Rocha. Capturas e resistências nas democracias liberais: uma mirada sobre a participação dos jovens nos novíssimos movimentos sociais. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 21, n. 40, p. 21-37, jan./jun. 2016.
- AZEVEDO JUNIOR, Aryovaldo de Castro; BIANCO, Erica Cristina Verderio. O processo de mitificação de Bolsonaro: Messias, presidente do Brasil. **Revista ECO-Pós**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 88-111, 2019.
- BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. IN: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., Mar del Plata (Argentina), 2017. **Anais...** Mar del Plata (Argentina): UFSC/UNMP, 2017. p. 1-16. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 03 de jun. 2021.
- BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia Lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- _____. Sob a sombra do precariado. IN: VALNER, Carlos; HARVEY, David; MARICATO, Ermínia et al. (Org.). **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, p. 79-82.
- BRINGEL, Breno. 2013-2016: polarização e protestos no Brasil. 2016. Disponível em: <https://www.opendemocracy.net/democraciaabierta/breno-bringel/2013-2016-polariza-o-e-protestos-e-no-brasil>. Acessado em 03 de jun. 2017.
- BRITO, Luciana. Junho de 2013, novembro de 2015: as escolas de luta da juventude do proletariado marginal. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho, Crise e Políticas Sociais na América Latina, 10., Marília-SP, 2016. **Anais...** Marília: UNESP, 2016, p. 1-12. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/x_sem2016/artigos/3A-06.pdf. Acessado em 02 de jun. 2021.
- CARDOSO Gustavo; DI FÁTIMA, Branco. Movimento em rede e protestos no Brasil: qual gigante acordou? **Revista ECO-Pós**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 143-176, maio/ago. 2013.
- CAVALEIRO DA LUZ, Anderson. As manifestações políticas em junho de 2013 no Brasil: análises que polarizam as redes de internet. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília: Brasília, 2015.
- CEOLIN, George Francisco. Crise do capital, precarização do trabalho e impactos no Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 118, p. 239-264, 2014.
- COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 29-37, 2007.

- DOMINGUES, Letícia Birchal. Junho de 2013: atores, práticas e gramáticas nos protestos em Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 204 p., 2019.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil dos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.
- FERREIRA-FILHO, Helder Lara; FRAGA, Jefferson S. Primavera brasileira: antecipação do fim de um ciclo. *Revista de Economia do Centro-Oeste*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 28-50, 2020.
- G1. 2012 foi ano de crise, mas economia já está acelerando, diz Mantega. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/03/2012-foi-ano-de-crise-mas-economia-ja-esta-acelerando-diz-mantega.html>. Acessado em 03 de jun. 2021.
- GONÇALVES, Renato. Novo desenvolvimentismo e liberalismo enraizado. *Serviço e Social & Sociedade*, n. 112, p. 637-671, out/dez. 2012.
- HARVEY, David. A liberdade da cidade. IN: VAINER, Carlos; HARVEY, David; MARICATO, Erminia et al. (Org.). *Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, s.p.
- IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Dados Estatísticos*. Brasília: Ipea, 2020.
- LEMOS, Cláudia R. F.; BARROS, Antonio T. Lutas simbólicas na arena midiática: o poder da agência do Ministério Público e as controvérsias sobre a PEC 37. *Opinião Pública*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 702-738, dez. 2016.
- MANDEL, Ernest. *A crise do capital: Os fatos e sua interpretação marxista*. São Paulo: Ensaio, 1990.
- MARGATO, Rodolfo. Crise atual do Brasil é a pior desde 1929. 2016. Disponível em: <http://capitalismo-social.blogspot.com.br/2016/09/crise-atual-do-brasil-e-pior-desde-1929.html>. Acessado em 03 de jun. 2021.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- MELO, Franklin Rabelo de. Junho de 2013: base econômica, sujeito social e processo político. TCC (Bacharel em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Universidade de Brasília (UnB), 51 p, 2014.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. *Argumentum*, Vitória, v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun. 2012.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- O GLOBO. Após crise global estourar em 2008, bancos receberam socorros bilionários. 2014. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/apos-crise-global-estourar-em-2008-bancos-receberam-socorros-bilionarios-13495994>. Acessado em 03 de jun. 2021.
- PINTO, Célia R. J. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). *Lua Nova*, São Paulo, v. 100, p. 119-153, 2017.
- SAMPAIO JR., Plínio. Desenvolvimentismo e neo-desenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.
- SCHAPIRO, Mario G. Do Estado Desenvolvimentista ao Estado Regulador? transformação, resiliência e coexistência entre dois modos de intervenção. *Revista Estudos Institucionais*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 574-614, dez. 2018.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 71, p. 417-429, mai./ago. 2014.
- SILVA, Fábio José Ferreira da; PIRES, Leandro Siani. Evolução do Desemprego no Brasil no Período 2003-2013: Análise Através das Probabilidades de Transição. Brasília-DF: Banco Central do Brasil, 2014. p. 3-32. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pec/wps/port/TD349.pdf>. Acessado em 03 de jun. 2021.
- SINGER, André. Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 97, p. 23-40, 2013.

_____. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa.** Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TATAGIBA, Luciana; GALVÃO, Andreia. Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016). **Opinião Pública**, v. 25, n. 1, p. 63-96, 2019.

THERBORN, Göran. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. **Sociologias**, n. 6, p. 122-169, 2001.

VICENTE, Eliane. Nova classe média: um delírio coletivo?. IN: BARTELT, Dawid Danilo. (Org.). **A “nova classe média” no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 84-95.

VILLELA, Gabriel M. M.; GIORGI, Maria C.; ALMEIDA, Fabio S.; VARGENS, Dayala P. DE M. Documentos jurídicos, “cura gay” e legitimação do heterossexismo: uma análise discursiva do PDC 234/2011. **Letrônica**, v. 13, n. 2, p. e36006, fev. 2020.

UMA ANÁLISE SOBRE A EFICÁCIA DE PROGRAMAS E APLICATIVOS NA DETECÇÃO DE *FAKE NEWS*

AN ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF PROGRAMS AND APPLICATIONS IN DETECTION OF FAKE NEWS

QUEIROZ, Marcos A. Antunes de¹; PAULA, Cláudio Ferreira de¹; SOUZA, Cleidson Santos²

¹ Graduados em Sistemas para Internet pela UNIMONTES. Brasília de Minas/MG.

² Especialista em Engenharia de Sistemas pela UNIMONTES. Docente da UNIMONTES. Montes Claros/MG.

RESUMO

É inegável que a evolução tecnológica trouxe muitos avanços à sociedade, possibilitando que cada vez mais pessoas estejam conectadas ao mundo virtual. Em virtude do amplo alcance das mídias e redes sociais tem-se presenciado cada vez mais a disseminação de *fake news*, e, na maioria das vezes com o intuito de manipular a forma de pensar das pessoas. Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo analisar a eficácia de programas e aplicativos criados para a detecção de *Fake News*. Inicialmente, foi realizada pesquisa bibliográfica para definir e classificar o termo *fake news*, demonstrar os prejuízos advindos da divulgação de conteúdo falso, realizar uma breve discussão acerca dos mecanismos nacionais e internacionais que visam fazer frente ao tema, para depois pesquisar sobre sites, programas e aplicativos voltados para a detecção de *fake news*. Como forma de enriquecer o trabalho foram realizados testes em sites e aplicativos que se propõem a realizar a detecção e classificação de *fake news*. Os resultados obtidos denotam que os sites e aplicativos são eficazes na detecção de *fake news*, uns menos do que outros, mas proporcionando no mínimo uma sensação de que é necessário que o usuário faça breve pesquisa sobre o assunto antes de divulgar.

Palavras-Chave: Notícias falsas. Tecnologia. Aplicativos. Programas.

ABSTRACT

AN ANALYSIS ABOUT EFFICIENCY OF SOFTWARES AND APPLICATIONS IN DETECTING FAKE NEWS

It is undeniable that technological evolution has brought many advances to society, enabling more and more people to be connected to the virtual world. Due to the wide reach of media and social networks, fake news has been increasingly disseminated, and most of the times with the aim of manipulating people's way of thinking. In this context, this work aimed to analyze the effectiveness of programs and applications created for the detection of Fake News. Initially, a bibliographic research was carried out to define and classify the term fake News, demonstrating the damages arising from the dissemination of fake content, carrying out a brief discussion about the national and international mechanisms that aim to tackle the topic and then searching on sites, programs and applications aimed at detecting fake news. To enrich the work, tests were carried out on sites and applications that propose to detect and classify fake news. The results obtained show that websites and applications are effective in detecting fake news, some less than others, but providing at least a feeling that it is necessary for the user to do a brief research on the subject before disclosing.

Key Words: Fake news. Technology. Applications. Software.

INTRODUÇÃO

A tecnologia faz parte do dia a dia das pessoas, tanto para trabalhar como para estudar,

divertir, se informar etc. De acordo com o IBGE (BRASIL, 2020), no ano de 2018 mais de 79% da população brasileira já tinha acesso à *Internet* em casa, deste total de habitantes mais de 99%

acessavam a *Internet* pelo celular. Independente da classe social, religião ou idade as pessoas estão consumindo mais e mais tecnologia, assim, a *Internet* trouxe muitos benefícios à sociedade.

No entanto, em virtude de seu vasto alcance, houve também como consequência o aumento considerável da veiculação de notícias falsas - as chamadas *Fake News*. De acordo com Arbulu (2018), os casos de *fake news* tiveram um aumento de 51,7% no segundo trimestre de 2018 em relação ao primeiro trimestre do mesmo ano, resultando no compartilhamento de 4,4 milhões de casos de notícias falsas, segundo o mesmo autor. Embora haja muitas informações acerca do assunto, muitas pessoas continuam a disseminar conteúdo falso sem qualquer critério. As *fake news* são nocivas à sociedade, uma vez que em algumas situações criam expectativas errôneas e conceitos equivocados a respeito da reputação de determinada pessoa ou grupo, podendo causar caos, julgamento antecipado, conflitos e até mortes.

Como exemplo, cita-se caso noticiado por Juliana Carpanez (2018) no *site* de notícias Uol: ocorrido em 03 de maio de 2014, em Morrinhos/SP, fato que veio a ser considerado o primeiro e mais violento caso relacionado a *fake news* no Brasil. Naquela ocasião uma mulher, Fabiane Maria de Jesus, foi linchada em via pública após ser confundida com uma mulher que teve o retrato falado publicado em uma postagem do *Facebook* em uma página de notícias local. A postagem noticiava a presença, no município de Morrinhos/SP, de uma mulher que raptava crianças para rituais de magia negra. Fabiane foi violentamente atingida por vários golpes e arrastada pelas ruas do bairro por cerca de duas horas, mesmo sendo resgatada, ela faleceu dois dias depois. Após investigação pela polícia, constatou-se que o fato era apenas boato e o retrato falado era de um fato ocorrido no Rio de Janeiro no ano de 2012, mas divulgado de forma equivocada pelo administrador da página, que obteve 56 mil curtidas na época. Cinco pessoas foram identificadas e presas em virtude do linchamento, sendo cada uma delas condenada à pena máxima de 30 anos de reclusão, além de uma indenização no valor total de R\$ 550 mil reais convertidos em favor do marido da vítima.

Embora seja possível citar muitos outros casos de notícias falsas que trouxeram prejuízos à sociedade, muitos irreparáveis, há a necessidade de se entender melhor este fenômeno.

Em artigo publicado na revista Observatório da Imprensa, Galhardi (2019), cita uma pesquisa

do instituto Ipsos, no qual 62% dos brasileiros disseram ter tido acesso e acreditado em *fake news* no ano de 2018, em contraposição, o mesmo autor cita estudo realizado pela Reuters, em que 85% dos brasileiros afirmam estar preocupados com a veracidade das notícias que circulam na *Internet*, razão pela qual empresas, governos e estudiosos da área passaram a pesquisar e criar mecanismos, seja programas e/ou aplicativos ou *sites* que disponibilizam informações aos usuários da rede mundial de computadores acerca de determinadas notícias, assim como passou-se a realizar estudos que tem por objetivo a criação de leis/dispositivos que criminalizem tal prática.

Em virtude do contexto apresentado em relação às *fake news*, há quem defenda a necessidade de criação de uma lei que coíba a disseminação de notícias falsas, tendo em vista que muitos autores consideram que a legislação existente no Brasil não proporciona condições adequadas para a punibilidade dos autores. Visando solucionar tal argumento, encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 2.630/2020, que Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, e ainda propõe alterações nas Leis nº 10.703/2003 e 12.965/2014 (BRASIL, 2020).

Dessa forma, é realizada neste trabalho, uma discussão acerca das *fake News*, e ainda uma análise de programas e/ou aplicativos destinados a realizar sua detecção, discorrendo acerca da tecnologia utilizada, a forma de funcionamento, idiomas que a pesquisa abrange, tipos de classificação do fato/notícia, sua precisão e capacidade de análise, e, após a escolha destes programas e/ou aplicativos, foi realizado o trabalho prático por meio da testagem de um número considerável de notícias com vistas a analisar o desempenho destes programas/aplicativos.

Por fim, ao final deste trabalho são apresentadas as considerações acerca da pesquisa bibliográfica e dos testes feitos nos programas/aplicativos e/ou *sites* que se propõem a detectar notícias falsas, com as respectivas conclusões.

METODOLOGIA

Neste estudo foi adotada como estratégia metodológica, parte de pesquisa bibliográfica, onde são apresentadas considerações acerca das *fake news*, seu surgimento, impactos causados, breve discussão acerca da existência e/ou criação de legislação internacional e nacional sobre o assunto, desafios, dentre outras informações.

O estudo foi baseado em trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, livros e matérias jornalísticas contendo informações importantes acerca do tema, tendo como finalidade a utilização de pesquisa básica.

Como forma de proporcionar maior enriquecimento acerca do assunto, foi utilizado, quanto à forma de abordagem o método qualitativo e quanto aos objetivos, pesquisa exploratória, ocasião em que são apresentados testes realizados em programas/aplicativos e/ou *sites* que se propõem a detectar notícias falsas, as famosas *fake news*.

Após pesquisa acerca dos programas/aplicativos e/ou *sites* de detecção de notícias falsas, optou-se por utilizar nos testes deste trabalho os aplicativos **Fake Check**, **FactChat**, **Confere.ai** e **Posverda.de**, considerando que estes recursos, após testes prévios, destacaram-se dentre os pesquisados, bem como atendem aos propósitos deste trabalho. Os sites/programas: **Agência/Lupa**, **Fato ou Fake**, **Agência Pública - Truco**, **Comprova**, **Eu Fiscalizo**, **E-Farsas**, **Aos Fatos**, **Boatos.org**, **Estadão Verifica**, **Eu Fiscalizo**, dentre outros, embora citados como plataformas de checagem, não foram testados neste trabalho por tratarem-se de portais que necessitam que as informações, caso não estejam em seus bancos de dados, sejam checadas por colaboradores, portanto, na maioria das situações não há resposta imediata acerca do conteúdo. Quanto ao **Grover**, apesar de anunciar ser um recurso com muitos predicados, não foi utilizado, pois para o seu uso é necessário a liberação de acesso (*login* e senha), no entanto, após solicitação não obtivemos retorno de seus criadores.

Como forma de testar os programas/aplicativos e *sites* foram selecionadas 20 (vinte) notícias sabidamente falsas, as quais foram testadas em cada programa/aplicativo e *sites*, sendo tal teste realizado com os programas/aplicativos e *sites online*, com a notícia sendo inserida para em seguida receber o resultado apresentado.

Fake News

Segundo o Dicio - Dicionário *Online* de Português, *fake news* são quaisquer notícias e informações falsas ou mentirosas que são compartilhadas como se fossem reais e verdadeiras, divulgadas em contextos virtuais, geralmente propagadas via redes sociais ou em aplicativos para compartilhamento de mensagens.¹

Em artigo publicado no Broadcast Estadão, FILHO (2019) profere a seguinte opinião acerca das notícias falsas:

As notícias falsas estão estruturadas para atingir alguns objetivos principais: enganar o leitor, alimentar boatos, deturpar uma informação verdadeira, atingir a honra de alvos públicos e alcançar determinados resultados. Os danos que estão trazendo a instituições e direitos ainda não podem ser mensurados, mas começam a fragilizar muitos valores da sociedade brasileira.

Ainda segundo o mesmo autor, as *fake news*, existem desde o século 19, época em que o jornalismo conseguia aumentar sua tiragem com a edição de notícias sensacionalistas, que não chegavam a ser falsas, mas que distorciam a objetividade dos fatos. No entanto, a partir do ano de 2016, durante a realização do processo eleitoral para presidente dos Estados Unidos, a expressão *fake news* tomou as proporções que vivenciamos atualmente, tal contexto decorre em virtude do acesso democratizado à *Internet*, e por sua vez das redes sociais, aliado a descentralização na produção de conteúdo (páginas de notícias independentes, blogs, empresas especializadas na produção de conteúdos diversos, dentre outras) e o compartilhamento descompromissado, formado por um grande número de usuários que não estão preocupados com a fidedignidade da fonte, as notícias falsas têm tido um alcance cada vez mais incomensurável.

Wardle (2017) classifica as *fake news* em sete grupos distintos: conteúdo fabricado, conteúdo impostor, conteúdo enganoso, conteúdo falso, conteúdo manipulado, falsa conexão e sátira ou paródia. No conteúdo fabricado, o conteúdo é 100% falso, projetado para enganar e causar danos. O conteúdo impostor ocorre quando fontes genuínas são falsificadas para dar credibilidade a uma informação falsa. No conteúdo enganoso usa-se informações falsas para prejudicar um tema ou um determinado indivíduo. No conteúdo falso, uma informação verdadeira é compartilhada em um contexto falso, diferente do conteúdo manipulado, que são usadas informações ou imagens verdadeiras manipuladas para enganar. Já na falsa conexão, títulos, temas e imagens não se apresentam de acordo com o conteúdo. Por fim, tem-se a sátira ou paródia, que não tem intenção de causar danos, mas sim levar a reflexão.

A divulgação das chamadas *fake news*, sobretudo na *Internet*, é conduta cada vez mais recorrente no Brasil, e o que mais gera preocu-

¹ <https://www.dicio.com.br/fake-news/>

pação é que em sua maioria, as notícias falsas geram desinformação à sociedade em assuntos importantes, tais como saúde, segurança pública, economia nacional e política, servindo, frequentemente, como instrumento de manipulação da opinião popular.

Mas afinal, o que tem sido feito no Brasil para fazer frente às notícias falsas?

O que há de mais atual no ordenamento jurídico brasileiro que trata sobre o assunto é a Lei do Marco Civil da *Internet* (lei nº 12.965/14), que especificamente em seu artigo 19, cita a responsabilização por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros em ambiente virtual. No entanto, tal norma não trata de forma explícita o combate à disseminação das *fake news*, o que para muitos especialistas torna frágil a prevenção e repressão a tal modalidade. De acordo com a Agência de Jornalismo Investigativo - Pública, citada por GRIGORI (2019), medidas de enfrentamento estão sendo propostas no legislativo, onde já existem pelo menos 20 Projetos de Lei em tramitação, com alguns estipulando multas e até reclusão para quem divulgar notícias falsas, em especial o Projeto de Lei nº 2.630/2020, que Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na *Internet*, que ainda propõe alterações nas Leis nº 10.703/2003 e nº 12.965/2014.

SOUZA e VOLPE (2016) destacam que a ausência de uma legislação específica acerca do tema leva os usuários da rede mundial de computadores a acreditar na impunidade na *Internet*. Ainda de acordo com os mesmos autores, em um levantamento realizado pela empresa Symantec, fabricante de softwares de segurança, 80% dos usuários de *Internet* no Brasil não acreditam que os autores de crimes cibernéticos serão levados à Justiça. No mesmo estudo constatou-se que 76% dos brasileiros adultos, usuários da *Internet*, já foram vítimas algum crime digital.

No âmbito internacional, diversos países vêm adotando meios de coibir a propagação de *fake news*. Segundo Carvalho e Kanffer (2018), na União Europeia, formada por um bloco de 28 (vinte e oito) países, por exemplo, dentre outras formas de coibir as *fake news*, foi criado um sistema de alerta onde os seus 28 países têm acesso a informações que tenham potencial de serem falsas - praticamente em tempo real - possibilitando que se possa frear sua proliferação. Isso com o intuito de reduzir os danos e tendo maior direcionamento para as

notícias falsas na área política.

Os mesmos autores relatam providências adotadas por Alemanha, Filipinas e o Estado da Califórnia, nos Estados Unidos. Na Alemanha, foi criado o *Netzwerkdurchsetzungsgesetz* “Ato para Cumprimento da Lei nas Redes Sociais”, no qual é determinado que os provedores de redes sociais devem remover ou bloquear conteúdo manifestamente ilegal ou falso dentro do prazo de 24h, a contar da reclamação ou determinação judicial. Nas Filipinas foi criada a “*Anti-Fake News Act of 2017*”, que proíbe a criação, distribuição e divulgação de notícias falsas. Tal legislação também estabelece penas pecuniárias e/ou restritivas à liberdade, em caso de violação da legislação.

Já o Estado da Califórnia criou a lei “Ato Político da Califórnia para Redução de Cyberfraudes” (*California Political Cyberfraud Abatement Act*), que é considerado como fundamento base para que sejam reconhecidas as ilegalidades das informações veiculadas pela *Internet*, informações falsas que impedem as demais pessoas a terem acesso ao conteúdo verdadeiro acerca das notícias políticas. Em relação à lei do Estado da Califórnia, percebe-se que a preocupação quanto às *fake news* se dá, principalmente, no âmbito político.

Muito se tem feito e muito ainda deve ser feito, visto que os principais meios de proliferação de *fake news* tem sido as redes sociais, as quais abarcam grande parcela da população, ou seja, quase todas as pessoas têm à sua disposição alguma rede social que possui amplo alcance, favorecendo uma rápida disseminação de conteúdo, sejam eles falsos ou não. Teixeira *et al.* (2018), assim discorrem sobre o poder de disseminação de conteúdo via redes sociais.

Com o advento das redes sociais digitais, as informações que, anteriormente, levariam meses para chegar ao outro lado do mundo, hoje chegam em questão de minutos - fato digno de ser celebrado, mas, ao mesmo tempo, encarado com cautela, pois quando essas informações não são verdadeiras, os danos podem ser imensuráveis (TEIXEIRA, Vitória Matheus et al., 2018, P. 01).

Em razão dos malefícios oriundos das divulgações de *fake news*, o que se tem visto a cada dia são diversas formas de mobilização das grandes mídias sociais, poder público, profissionais da informação e demais instituições que vêm buscando meios de combater as *fake news* por meio de campanhas com difusão no rádio, televisão e *Internet*, sendo que neste último tem sido feito o uso também de algoritmos.

Com o intuito de fazer frente ao crescimento das *fake news*, a sociedade tem buscado desenvolver formas, além de leis, com o objetivo de prevenir ou, pelo menos, alertar as pessoas sobre determinado conteúdo.

Dessa forma, diversas instituições, sejam públicas ou privadas, tem procurado desenvolver meios de detectar *fake news*, muitas destas instituições criaram *sites* ou programas que se propõem a detectar conteúdo falso que circula pela rede. Visando atingir um maior número da população mundial, o Instituto Poynter, criou em 2015, a Aliança Internacional de Checagem de Fatos (*International Fact-Checking Network - IFCN*). A entidade reúne, atualmente, 127 canais de comunicação do mundo inteiro, tendo como objetivo promover uma rede de troca, boas práticas e diretrizes na área de checagem de fatos.

PROGRAMAS E APLICATIVOS

Em pesquisa realizada pelo mecanismo de consulta do *Google*, foram encontrados muitos canais que realizam a classificação de notícias em falsa ou verdadeira, tais como **Comprova, Agência Lupa, Fato ou Fake, Agência Pública - Truco, E-farsas, Aos Fatos, Boatos. Org, Migalhas, Estadão Verifica, Eu Fiscalizo, Reuters-EUA, FactCheck.org, Verificação de Fatos AFP-França**, dentre outros. No entanto, tais portais/*sites* trabalham de forma a checar cada notícia manualmente, ou seja, não há a utilização de programa voltado a inteligência artificial e sim uma plataforma de checagem de conteúdo que conta com voluntários que checam a notícia e auxiliam na formação de banco de dados com as notícias falsas, colaborando com a rápida disseminação do alerta da informação de conteúdo falso.

Em relação aos programas de língua estrangeira, o que mais se destacou foi o *Grover*² e o *FactChat*³, contudo, ambos checam notícias com dados em inglês, sendo que *FactChat* tem opção de busca também em espanhol.

Grover

Desenvolvido por pesquisadores do Instituto Allen e da Escola Paul Allen de Ciência da Computação e Engenharia da Universidade de Washington, o *Grover* é baseado em um mo-

delo de Inteligência Artificial, que além de reconhecer notícias falsas criadas por humanos, também reconhece aquelas criadas por máquinas dotadas de Inteligência Artificial. Durante seu desenvolvimento, o programa foi ensinado a reconhecer o padrão das informações falsas, sendo que após sua conclusão, foi constatado que em comparação a modelos de detecção de notícias falsas similares e considerados top de linha, que alcançam taxas de sucesso de até 73%, *Grover* pode descobrir notícias fabricadas 92% das vezes (ROWAN ZELLERS, 2019).

FactChat

Desenvolvido pela *International Fact-Checking Network (IFCN)* no *Poynter Institute*, o *FactChat* funciona com o suporte do *WhatsApp*, com o intuito de facilitar o acesso de um número maior de pessoas. Nesse aplicativo é possível consultar se determinada notícia é falsa ou verdadeira.

Primeiramente, o *IFCN* carrega em seu banco de dados notícias suspeitas e denúncias de usuários do sistema e faz a checagem com o apoio de colaboradores (12 associados) e depois carrega ambas as versões no *chatbot* do *FactChat*, espécie de um robô virtual, possibilitando que os utilizadores do aplicativo tenham condições de ter informações acerca do conteúdo pesquisado.

Neste aplicativo, o usuário faz a pesquisa por uma notícia ou termo e o aplicativo retorna um ou mais *links* com informações acerca do tema, produzido por algum dos veículos de checagem de notícias membros do projeto. Apesar da participação de diversas agências de vários países, o *FactChat* é voltado para conteúdo em língua inglesa e língua espanhola, principalmente, notícias do meio político americano (POYNTER INSTITUTE, 2021).

As plataformas nacionais que se destacaram foram:

Fake Check

Desenvolvido por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e pela CAPES, que tem como objetivo detectar de forma automática de notícias falsas utilizando Processamento de Linguagem Natural (PLN) e Aprendizado de

2 <https://rowanzellers.com/grover/>

3 <https://www.poynter.org/ifcn/factchat/>

Máquina (AM), classificando a notícia em falsa ou verdadeira. Semelhante ao **FactChat** na forma de consulta de informações, o **Fake Check**⁴ é um aplicativo baseado em *machine learning*, que utiliza inteligência artificial para passar conhecimento à máquina, podendo ser utilizado tanto pelo *WhatsApp* quanto via *web*, apresentando 90% de precisão. O texto deve ter pelo menos 100 (cem) palavras, caso contrário a pesquisa não acusará um resultado, apenas um alerta de que o texto deverá ter no mínimo 100 (cem) palavras. (SÃO PAULO, 2018)

Para análise da notícia o sistema identifica palavras, expressões e conteúdo de uma mensagem e compara com as notícias já armazenadas em seu banco de dados para identificar se ela faz parte do grupo de notícias falsas ou das verdadeiras, além de verificar aspectos de gramática. Atualmente, o sistema não é capaz de analisar vídeos ou fotos, mas seus criadores pretendem incluir tais funções.

Confere.ai

É uma plataforma criada por iniciativa do Sistema Jornal do Comercio de Comunicação, da *startup* Verific.ai e de pesquisadores da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), em parceria com o UOL e financiamento da *Google News Initiative* para a América Latina.

O **Confere.ai**⁵ é um sistema que realiza a avaliação do conteúdo do texto - assim como o *Fake Check*, é necessário que o texto possua no mínimo 100 (cem) palavras - ou *link*, após a identificação de padrões criados por meio de inteligência artificial, da língua portuguesa e do jornalismo, baseados em estudos científicos, manuais de combate à desinformação e na análise de 22 mil conteúdos já classificados como verdadeiros e falsos e ainda com o desenvolvimento de vários *webcrawlers* (robôs utilizados para navegar na *Internet* e coletar informações automaticamente) para fazer a coleta automática de textos nos principais portais de notícia do país. O **Confere.ai** pode ser considerado um meio irmão do *Fake Check*, uma vez que em sua composição também foi utilizado o *Corpus Fake.BR* (banco de dados do *Fake Check*) desenvolvido pela Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O **Confere.ai** analisa um conteúdo e aponta a quantidade de caracte-

terísticas de desinformação presentes nele. Ao analisar as informações, a plataforma não classifica a notícia em falsa ou verdadeira, mas sim em uma escala de cinco indicadores de possibilidade de desinformação, sendo: Mínimo (não possui características de desinformação), Baixo (pouca característica de desinformação), Médio (há presença de desinformação no *link* ou conteúdo pesquisado), Alto (apresenta alguns padrões relevantes de desinformação) e Crítico (apresenta muitos padrões relevantes de desinformação) (CONFERE.AI, 2021).

Posverda.de

Ferramenta criada pela *Cyberh Tecnologia e Marketing Digital*, leva o mesmo nome da *Startup* Posverda.de, foi lançada em março de 2018. O projeto **Posverda.de**⁶ tem como objetivo identificar notícias falsas na *Internet* de forma rápida. Segundo a própria empresa, a sua ferramenta está disponível em 104 (cento e quatro) línguas e identifica notícias falsas em mais de 30 (trinta) idiomas. Além do *site*, o Posverda.de funciona através de aplicativo para sistema *androide* e pode ser instalado em aplicativo de *software* ou em plataformas *web* através de um API (*Application Programming Interface*), traduzido para o português quer dizer “Interface de Programação de Aplicativos” (CYBERH, 2021).

O Posverda.de tem seu funcionamento semelhante ao campo de busca do *Google*, para tal, são utilizados recursos de Inteligência Artificial, *Machine Learning*. Para realizar a pesquisa sobre determinado assunto ou notícia, basta o usuário inserir o conteúdo e clicar no ícone de busca, rapidamente o sistema irá apresentar *links* de acesso aos resultados, seja de agências de checagem que vão dizer se o assunto é falso ou não, ou ainda de *sites* que fornecem informações relativas ao fato, proporcionando ao usuário formar sua própria opinião acerca do fato (CYBERH, 2021).

Assim, considera-se todas as ferramentas citadas como meios que contribuem para a prevenção a desinformação, cada qual com sua particularidade, mas ao mesmo tempo, com o mesmo objetivo, levar informações verdadeiras aos leitores, buscando minimizar o turbilhão de notícias falsas ou manipuladas direcionadas a influenciar a população.

4 <https://nilc-fakenews.herokuapp.com/>

5 <https://confereai.ne10.uol.com.br/#/consultar>

6 <https://posverda.de/relevancia-social-projeto-posverdade/>

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O número expressivo de notícias falsas fez com a sociedade, tanto a iniciativa pública, quanto a iniciativa privada, buscassem formas de prevenir ou no mínimo alertar a população acerca do compartilhamento de notícias falsas. Inicialmente, houve preocupação com a revisão das leis nacionais e até a criação de novos dispositivos que fizessem frente a demanda cada vez mais frequente. Posteriormente, passou-se a criar mecanismos de conscientização e pesquisa sobre fatos, dessa forma, muitos sistemas (aplicativos e/ou sites) foram desenvolvidos para apontar níveis de veracidade das notícias veiculadas.

Muitos meios de comunicação criaram ferramentas de checagem de notícias, sendo que a maioria destes meios criaram parcerias entre diversos meios e mídias sociais com o intuito de melhorar a forma de investigar o conteúdo das notícias e até como forma de propagar acerca do seu conteúdo, são exemplos o **Comprova**⁷, projeto coordenado pela ABRAJI⁸ (Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo) e PROJOR⁹ (Instituto para o Desenvolvimento do Jornalismo), que conta com jornalistas de 28 dife-

rentes veículos de comunicação brasileiros, tem parceria com as redes sociais *Facebook*, *Youtube* e *Twitter*, o **Fato ou Fake**¹⁰, projeto liderado pelo Grupo Globo de jornalismo, conta com o apoio de profissionais de sete agências de comunicação espalhadas pelo país, e já em nível internacional a **International Fact-Checking Network (IFCN)**¹¹, rede organizada pelo Instituto Poynter, dos Estados Unidos, que reúne 127 sites de checagem de fatos e a criação de aplicativos de *Fact-Checking* do mundo. No entanto, tais iniciativas investigam as notícias mais comentadas ou mesmo aquelas que tenham um conteúdo com alta disseminação para depois classificá-lo, ou seja, o trabalho é mais manual, e exige determinado tempo para a sua checagem. Assim, nesta etapa deste trabalho, foram realizados testes com os seguintes programas: **Fake Check**, **FactChat**, **Confere.ai** e **Posverdade**, os quais proporcionam um retorno imediato acerca da notícia inserida.

Os testes contemplaram a checagem de 20 notícias já sabidamente falsas nos programas e/ou aplicativos citados acima. As notícias escolhidas foram coletadas por meio de pesquisa na *Internet*, mecanismo de pesquisa do *Google*, com preferência a fatos mais atuais no cenário político, pandemia da Covid-19 e vacinas.

7 <https://projeto comprova.com.br/>

8 <https://abraji.org.br/>

9 <https://www.projor.org.br/>

10 <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>

11 <https://www.poynter.org/ifcn/>

Figura 1 - Layout da página inicial do FactChat



Fonte: Página do FactChat¹².

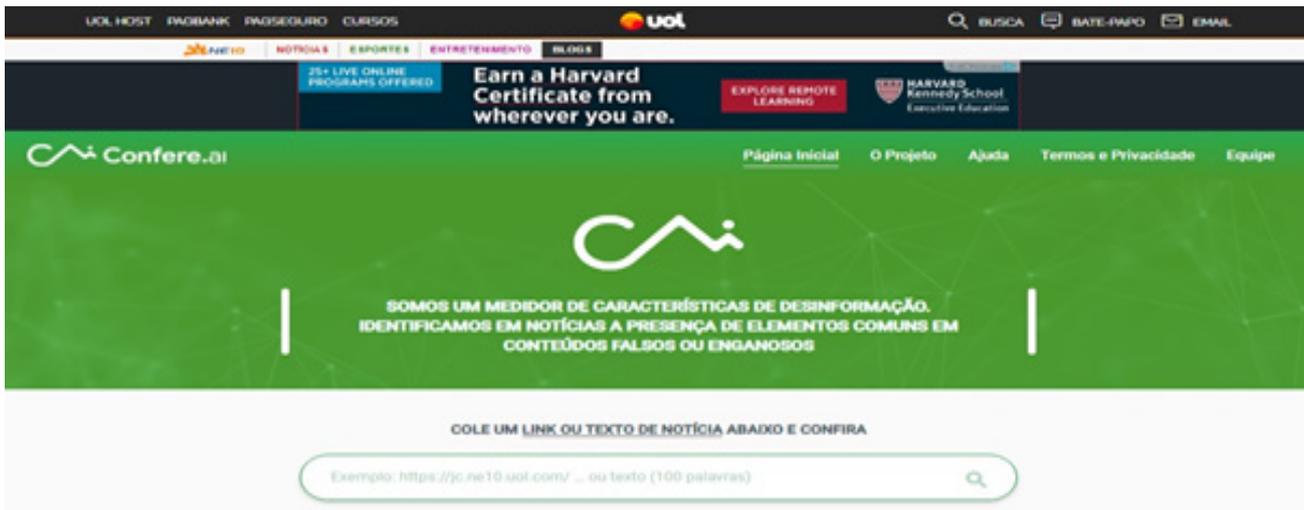
12 Disponível em: <https://api.whatsapp.com/send/?phone=17274772212&text=hi&app_absent=0>. Acesso em: 21 abr. 2021

Figura 2 - Layout da página inicial do FakeCheck



Fonte: Página do Fake Check13.

Figura 3 - Layout da página inicial do Confere.ai



Fonte: Página do Confere.ai14.

Figura 4 - Layout da página inicial do Posverda.de



Fonte: Página do Posverda.de15.

13 Disponível em: <https://nilc-fakenews.herokuapp.com/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

14 Disponível em: <https://confereai.ne10.uol.com.br/#/consultar>. Acesso em: 21 abr. 2021.

15 Disponível em: <https://posverda.de/r/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

A testagem das 20 (vinte) notícias propostas neste trabalho foram realizadas através do *WhatsApp Web*, para o aplicativo **FactChat**, como forma de dar maior celeridade ao trabalho. Todas as notícias testadas com o **FactChat** retornaram alguma informação contendo temas ou *links*, contudo, as informações que tinham parte do conteúdo semelhante em aspectos mínimos eram aquelas referentes a pandemia da COVID-19, não sendo possível chegar a uma conclusão se o assunto é falso ou verdadeiro em virtude do assunto não abranger o tema principal da informação. Portanto, não foi possível aferir a acurácia referente ao **FactChat**.

Nos testes realizados com as 20 (vinte) notícias selecionadas no aplicativo **Fake Check**, apenas 6 (seis) retornaram resultado, uma vez que 14 (quatorze) notícias não possuíam as 100 (cem) palavras necessárias para o processamento. Das 6 (seis) notícias testadas, 4 (quatro) tiveram resultado como conteúdo falso, representando 67% de acerto e 2 (duas) como conteúdo verdadeiro, representando 33% de falha. Mesmo não alcançado a precisão apontada pelos seus desenvolvedores, o aplicativo apresentou resultado expressivo, uma vez que seus próprios desenvolvedores entendem que a plataforma não está pronta para ser uma fonte única de classificação de notícias.

Na plataforma **Confere.ai** foram utilizadas as mesmas 20 (vinte) notícias já utilizadas nas duas plataformas anteriores, apesar desta plataforma permitir a consulta de notícias pelo *link* de sua divulgação, tal opção não foi utilizada, considerando que a maioria das notícias não havia o *site* responsável pela sua divulgação ou foram divulgadas por meio de aplicativos. Assim como o **Fake Check**, o **Confere.ai** retornou resultado em apenas 6 (seis) notícias, considerando que o programa somente retorna um resultado com textos com no mínimo 100 (cem) palavras. Dos retornos obtidos, 5 (cinco) notícias foram classificadas como conteúdo crítico, ou seja, apresenta muitos padrões relevantes de desinformação e apenas um texto - notícia acerca da eficiência das máscaras em virtude da COVID-19 - retornou com classificação de desinformação Mínima (mínima característica de desinformação), portanto, apresentando 83% de eficiência na classificação do conteúdo, já comprovadamente apurado como falso.

Por fim, foram realizados testes com a plataforma **Posverda.de**, sendo que todas as 20 (vinte) notícias retornaram informações que possibilitaram inferir que o conteúdo pesquisa-

do é falso, portanto, 100% das informações chegadas retornaram *links* de agências de checagem de fatos como notícias falsas, assim como foram obtidos *links* com informações que versavam fato contrário as notícias falsas pesquisadas, demonstrando por meio de argumentos contidos em matérias jornalísticas, entrevistas e pesquisas que tal fato é tido como divergente da notícia consultada.

Tabela 1 - Acurácia acerca das plataformas testadas

Plataforma	Acurácia (%)
<i>FactChat</i>	-
<i>Fake Check</i>	67
Confere.ai	83
Posverda.de	100

Fonte: Autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que com as evoluções tecnológicas ocorridas e que ainda vem ocorrendo, houve um aumento expressivo do número de notícias falsas, não que as *fake news* seja fato recente, mas um problema que atingiu seu ápice em virtude do alcance possibilitado pelas redes e mídias sociais disponíveis atualmente, possibilitando a manipulação da opinião popular.

Dessa forma, após breve discussão do que vem a ser *fake news* e seus prejuízos à sociedade, buscou-se discorrer neste trabalho acerca dos mecanismos de prevenção e detecção das *fake news*. Sobre a legislação, apurou-se que é importante a criação de legislações com maior rigor e que possibilitem uma resposta mais rápida a vítima, mas também pode-se concluir que a legislação atual possui condições de coibir e punir a disseminação de notícias falsas, desde que seja aliada a conscientização da sociedade quanto às informações veiculadas nos diversos meios de comunicação em massa, de forma que cada pessoa tenha a curiosidade de buscar e/ou inteirar-se melhor acerca dos fatos, como forma de não divulgar informação falsa ou duvidosa.

Outrossim, constatou-se que em detrimento do aumento considerável da proliferação das *fake news* houve a preocupação de diversos setores da sociedade em buscar meios que possam detectar a disseminação de *fake news* na socie-

dade. Após pesquisas realizadas percebeu-se que foram criadas plataformas de checagem de informações em nível nacional e até internacional com o intuito de informar a sociedade sobre determinadas informações, sendo que algumas possuem atuação em vários países, com investigação de fatos ligados principalmente a política e a pandemia de COVID-19 que enfrentamos atualmente.

Baseado em tais plataformas de checagem de notícias, constatou-se que foram criados portais - alguns com a associação entre diversas agências - com o intuito de checar a veracidade do conteúdo das notícias divulgadas, sendo que tais portais dependem de um trabalho de investigação acerca do conteúdo, e, buscando uma forma de constatação mais rápida sobre determinado conteúdo, foram criados *sites* e/ou aplicativos voltados para a detecção imediata de *fake news*, como forma de oferecer uma forma de redução da disseminação e educação da população em relação as tais *fake news*.

Após escolha e testes realizados, chegou-se à conclusão de que mesmo com a limitação de cada site ou aplicativo, estes são eficazes na detecção de *fake news*, os quais retornam ao usuário final, no mínimo um alerta de que é necessário pesquisar acerca de tal assunto com maior profundidade, evitando a difusão de conteúdo duvidoso.

Por fim, conclui-se que há necessidade de maior difusão acerca destes mecanismos, sejam eles quais forem, como forma de conscientização da população.

REFERÊNCIAS

- ARBULU, Rafael. **Brasil tem mais de 4 milhões de casos de fake news no segundo trimestre**. Canaltech, 2018. Disponível em: <https://canaltech.com.br/Internet/brasil-tem-mais-de-4-milhoes-de-casos-de-fake-news-no-segundo-trimestre-120592/>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- BRASIL. Agência IBGE Notícias (ed.). **PNAD Contínua TIC 2018**: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país. Internet chega a 79,1% dos domicílios do país. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-Internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 2.630/2020**: Lei brasileira de liberdade, responsabilidade e transparência na Internet. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2256735>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- CARVALHO, Gustavo Arthur Coelho Lobo de; KANFFER, Gustavo Guilherme Bezerra. **O Tratamento Jurídico das Notícias Falsas (Fake News)**. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/tratamento-juridico-noticias-falsas.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- CYBERH (ed.). **Pós.verda.de**. Disponível em: <https://posverda.de/r/?p=COVID-19>. Acesso em: 26 maio 2021.
- CONFERE.AI (ed.). **O projeto: quem somos**. Disponível em: <https://confereai.ne10.uol.com.br/#/quem-somos>. Acesso em: 26 maio 2021.
- FILHO, Flávio Romeu Canton. **Desafios à criminalização das Fake News**. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/desafios-a-criminalizacao-das-fake-news/>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- JULIANA CARPANEZ. **Mentira que mata**. Uol Notícias, 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/noticias/especiais/das-fake-news-ao-linchamento-como-uma-mentira-levou-a-morte-de-uma-inocente.htm#mentira-que-mata>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- GALHARDI, Raul. **Crise na Imprensa: Brasil é terreno fértil para fake news**. Observatório da Imprensa, 2019. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/crise-na-imprensa/brasil-e-terreno-fertil-para-fake-news/>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- GRIGORI, Pedro. 20 projetos de leis no Congresso pretendem criminalizar fake news; **Pública: Agência de jornalismo investigativo**. Disponível em: <https://apublica.org/2018/05/20-projetos-de-lei-no-congresso-pretendem-criminalizar-fake-news/>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- POYNTER INSTITUTE (Eua) (ed.). **FactChat: o poder está em suas mãos**. 2021. Disponível em: <https://www.poynter.org/ifcn/factchat/>. Acesso em: 26 maio 2021.
- ROWAN ZELLERS (Washington). University Of Washington. **Grover: uma defesa de última geração contra notícias falsas neurais**. 2019. Dis-

ponível em: <https://rowanzellers.com/grover/>. Acesso em: 12 maio 2021.

SÃO PAULO. Denise Casatti. Assessoria de Comunicação do Icmc/Usp (ed.). **Ferramenta para detectar fake news é desenvolvida pela USP e pela UFSCar**. 2018. Disponível em: <https://www.icmc.usp.br/noticias/3956-ferramenta-para-detectar-fake-news-e-desenvolvida-pela-usp-e-pela-ufscar>. Acesso em: 26 maio 2021.

SOUZA, Henry L.; VOLPE, Luiz Fernando Cassilhas. **Da ausência de legislação específica para crimes virtuais**. 2016. 21f. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: [https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/da-aus%C3%A2ncia-de-legisla%C3%A7%C3%A3o-es-](https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/da-aus%C3%A2ncia-de-legisla%C3%A7%C3%A3o-es)

[pec%C3%ADfica-para-os-crimes-virtuais](https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/da-aus%C3%A2ncia-de-legisla%C3%A7%C3%A3o-es-pec%C3%ADfica-para-os-crimes-virtuais)>. Acesso em: 17 abr. 2021.

TEIXEIRA, Vitória Matheus *et al.* **As Fake News e suas consequências nocivas à sociedade**. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, [S.l.], v. 7, n. 1, mar. 2018. ISSN 2317-0239. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/15058>. Acesso em: 21 abr. 2021.

WARDLE, Clarie. Fake news. It's complicated. **FirstDraft**. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/fake-news-complicated/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Análise da construção de identidade racial e de conceitos ligados a questões raciais de jovens e adultos da EJA

Zilmar Santos Cardoso¹ - Alessandra Fiuza Santos² - Taissa Câmara Furtado³

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa realizada com jovens e adultos matriculados em uma escola da rede municipal de educação da cidade de Montes Claros- MG na modalidade Educação de Jovens e Adultos- EJA, tendo como objetivo analisar qual a relação dos alunos da EJA com as questões étnicas - raciais, verificando se há uma consolidação da identidade racial por parte destes, se eles sofrem situações de discriminação em seu cotidiano e como reagem diante delas. Para a coleta de dados utilizou-se um roteiro de entrevistas além da observação das pesquisadoras. A relevância da pesquisa associou-se à descoberta de novas informações, ampliando os conhecimentos existentes e contribuindo para a formação acadêmica e exercício profissional. O estudo foi fundamentado em autores como: Gomes (2005) Pires (2006) Paiva (1997) que discutem as relações étnico-raciais na sociedade e na educação. Apoiamo-nos na importância que o tema possui uma vez que as questões étnicas raciais refletem em vários aspectos da vida dos sujeitos e discussões a respeito deste tema ainda são necessários para que os profissionais da educação estejam aptos a formar seres críticos e preparados para combater os índices de discriminação na sociedade. O estudo ainda se torna relevante uma vez que auxilia-nos a analisar como os jovens e adultos da EJA compreendem essa realidade, além de observar como a escola vem lidando com a questão da educação para as relações étnicorraciais na EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Identidade racial; Discriminação racial.

1 Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Montes Claros.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros.

3 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

Em boa medida, o combate à pobreza no Brasil passa pelo acesso e permanência na educação. Henriques chama a atenção para o fato de que, no interior da hierarquia de discriminação, os mais afetados são os meninos e meninas negros entre 0 a 14 anos de idade. Período fundamental no processo de escolarização, mas em função da extrema pobreza e/ou do racismo que gera a discriminação e preconceito, essas crianças e adolescentes em sua grande maioria não frequentam os bancos da escola (HEN-

RIQUES, 2001). E quando conseguem entrar, são poucos os que têm condições de lá permanecerem e assegurarem igualdade de acesso no mercado de trabalho.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos- EJA, é uma modalidade de educação com objetivo de desenvolver o Ensino Fundamental e Médio com qualidade, para as pessoas que estão fora da idade/nível escolar. Os alunos da EJA são geralmente trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as que não tiveram o direito à educação na idade adequada. Portanto estão fora da faixa etária da idade escolar, foram excluídos do direito à educação garantido para

Constituição Federal de 1988 no artigo 205 que preconiza que a educação é direito de todos.

Relacionando as questões raciais com a EJA, Pires (2006) diz que todo o conjunto de ações políticas, públicas e privadas, que tenha como objetivo corrigir desigualdades sociais e étnicorraciais necessita ser abarcado pela EJA, por seu caráter de transformação da sociedade por meio de ações de inclusão social e garantia de igualdade de oportunidades para todos, possibilitando que os historicamente excluídos(as) estejam presentes neste contexto de educação a que têm direito.

Esse estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de educação com uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, com o objetivo de analisar como as questões das relações étnicorraciais defendida pela Lei 10.639/03, contribuem para a construção da identidade racial dos sujeitos dessa modalidade de ensino.

EDUCAÇÃO: DIREITO OU EXCLUSÃO?

O direito à educação pública e de qualidade é assegurado na Constituição Federal de 1988 a todos os brasileiros sem nenhuma distinção de cor, raça ou gênero na faixa etária obrigatória de escolaridade. No entanto, Ferreira aponta que historicamente a educação considerada como possibilidade de transformação e ascensão social tem sido um tema caro para os ativistas e intelectuais do campo dos movimentos sociais negros (FERREIRA, 2013). Nos estudos realizados sobre as questões raciais, vem sendo evidenciada a conflituosa situação de desigualdades entre negros e brancos, em vários contextos sociais, entre eles, a escola, que acaba por afirmar os estigmas sobre os negros e o racismo existente na sociedade.

Nessa mesma direção Santos aponta que o problema que persiste no que diz respeito as relações raciais e educação “consiste na reprodução do racismo na escola através de mecanismos intraescolares, nos quais, instrumentos como o livro didático, o currículo, as relações professor-aluno e aluno-aluno etc, podem construir um conjunto ideológico de propagação dos valores etnocêntricos e reprodução de estigmas negativos contra o segmento negro” (SANTOS,

2007, p.10).

Consideramos que houve um grande avanço em relação à publicação de livros e materiais didáticos nessa área, no entanto, em relação à análise dos livros didáticos que serão adotados e utilizados nas escolas - atividade que costuma ficar a cargo do professorado e da equipe pedagógica da escola - em função da própria formação inicial que esses profissionais tiveram, pode incidir na escolha de livros que ainda privilegiam o etnocentrismo.

Situação em que o aluno negro, sendo discriminado e não se enxergando representado nesse contexto, pode ter o seu rendimento escolar prejudicado e em outras, a existência de uma conflituosa interação com o sistema escolar. Cavalleiro constata com seus estudos que o sistema formal de educação não propicia elementos que proporcionem a “identificação positiva dos alunos negros com o sistema escolar” (CAVALLEIRO, 2012, p. 35). Dessa forma, na competição do mundo das oportunidades, o segmento negro, estará em condições de desigualdades, no âmbito do trabalho e de ascensão social em relação ao segmento branco, da população brasileira. Nessa linha de pensamento Gomes argumenta que:

O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido não há como negar o quanto seu caráter é excludente (GOMES, 2001, p. 86)

Para enfrentamento dessa realidade, a dinâmica pedagógica da escola precisa considerar e enxergar as diferenças cultural, socioeconômica, de raça, de gênero, de religião, ou seja, a diversidade social e cultural presente no Brasil e que ali se encontram representadas, buscando formas de trabalhar com o currículo considerando tal diversidade. Assim nossa pesquisadora e militante do movimento negro considera que “a construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais” (GOMES, 2001, p. 87).

Ao longo dos anos, o movimento social negro, vem reivindicando do Estado, visibilidade para as questões da educação da população negra e solicitando espaço na agenda das políticas públicas para esse segmento da população. Pe-

reira em seus estudos sobre o movimento negro observa que uma das principais características desse movimento social, “articulada diretamente à questão da educação da população negra”, é a luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, conforme princípios da carta do Movimento Negro Unificado (PEREIRA, 2012, p. 39). Em função de perseguir esse objetivo, foi criado o Grupo Palmares, que em 1971, propôs o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, como data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio. Conforme nosso pesquisador esse

fato engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e provoca objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos (PEREIRA, 2012, p. 39) .

Pereira relata ainda que desde as primeiras décadas do século XIX a questão da educação para as pessoas negras no nosso país já era uma questão central para o movimento negro, que ao longo desse período vem realizando diversas e intensas ações em busca da construção de uma nova história para os negros brasileiros, como criações de jornais que discutiam a temática, realização de trabalhos e palestras em escolas, além de diversas mobilizações e encontros nacionais para fortalecimento do movimento na luta contra o racismo e a discriminação racial.

Os anos 1980 foram marcados pelos conflitos de um país que emergia de um sistema de ditadura, com grandes manifestações dos movimentos sociais que reivindicavam o direito à educação pública e de qualidade para todos. Período de grande fortalecimento para o movimento negro, conforme Pereira ⁴ no ano de 1988, centenário de abolição da escravidão, ocorreu centenas de manifestações do movimento negro em todo país, com organizações de lideranças, “mobilizações e articulações políticas construídas pelo movimento negro em diferentes âmbitos (com sindicatos, partidos políticos, instituições públicas e organismos do Estado nos níveis municipal, estadual até federal, com representantes no Poder Legislativo, etc” (PEREIRA, 2012, p. 115).

4 Texto publicado na revista História Hoje, v.1, n. 1, 2012. Disponível em rhj.anpuh.org.

Em 1988 pressionado pelos movimentos sociais o governo brasileiro aprovou a nova Constituição Brasileira, que anunciou um novo cenário para a educação brasileira, especialmente, para a população negra. Logo de entrada no artigo 3º a Constituição decreta que é responsabilidade da República assegurar o bem a todos, sem distinção de cor, idade, sexo, raça, ou quaisquer outras formas de discriminação.

Consideramos que os legisladores diante das reivindicações do movimento negro, acrescentaram na agenda do Estado políticas públicas voltadas para o combate ao preconceito e discriminação racial existentes no país. Assim a Constituição Brasileira passa a contemplar no artigo 205 a educação como um direito de todos e dever do Estado, nos artigos 215 e 216 garantiu a todos o direito às práticas culturais, a proteção pelo Estado às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e orientação para a Lei fixar datas comemorativas de grande relevância para os diferentes segmentos étnicos. No âmbito educacional uma das principais reivindicações do movimento negro, recebe atenção pelos legisladores ao determinar no artigo 242 que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Após a Constituição de 1988, a legislação educacional brasileira vem passando por transformações, a questão da diversidade cultural, começa a se fazer presente. Em 1996 tivemos a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com caráter mais democrático do que a que vigorava anteriormente⁵, apresentando alguns caminhos no campo educacional para se colocar em prática os dispositivos dos artigos 215 e 216 e 242 da Constituição. A LDB 9394/96 especifica no artigo 26, determinações para que o ensino da história do Brasil considere “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. A nova legislação educacional começa a abrir espaço para as históricas reivindicações do movimento negro, que entre outras coisas, lutava por uma reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra. O movimento negro considerava, e ainda considera, a escola como o lugar privilegiado para se atingir esse objetivo.

5 E no ano de 2003, foi aprovada a Lei 5 A LDB 9394/96 foi aprovada e revogou a LDB 5692/71, que apresentava um caráter menos democrático em função do período em que foi elaborada e aprovada.

10.639/03, considerada como uma grande conquista do movimento negro por ser considerada uma das principais políticas de ações afirmativas para a população brasileira no campo educacional. O artigo 26-A da LDB 9.394/96 foi alterado pela Lei 10.639/03 e posteriormente pela 11.645/08, para determinar o acréscimo no currículo oficial da Educação Básica os estudos da história e cultura dos negros e indígenas no Brasil.

A concretização dessas mudanças no currículo oficial do Ensino Fundamental e Médio necessariamente perpassa pelas ações dos gestores da educação e do professorado que se encontra em sala de aula. As novas diretrizes do artigo 26A da LDB 9.394/96 incidem conseqüentemente na formação inicial e continuada de professores/profissionais da educação. A regulamentação do cumprimento de tais alterações foi estabelecida pela Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER, aprovadas por meio dos argumentos do relatório do Parecer CNE/CP 03/2004. O Parecer CNE/CP 03/2004 e as DCNERER são dispositivos legais que foram regulamentados para o cumprimento da Lei 10.639/03 em todos os níveis de ensino.

PRECONCEITO, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO E A IDENTIDADE RACIAL

Discussões sobre questões raciais e identidade racial são cada vez mais importantes na sociedade contemporânea. Apesar do país já ter vencido algumas barreiras em relação ao preconceito e discriminação racial, estes ainda são desafios que permeiam a sociedade. Várias são as situações, do cotidiano, em que é possível perceber como o tema acarreta conflitos, uma vez que algumas pessoas ainda possuem e expressam o pensamento de que a cor da pele define o lugar social, para além de estigmatizar e inferiorizar as pessoas negras.

Neste contexto, torna-se necessário conceituarmos o significado dos termos racismo, preconceito racial, discriminação racial e identidade racial que utilizamos no decorrer desta pesquisa. Segundo Gomes (2005, p. 52): “O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação

a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc”.

O preconceito é um julgamento negativo, que muitas das vezes, é feito com antecipação às pessoas tidas como diferentes e/ou de grupos raciais diferentes. A discriminação racial pode ser conceituada como o racismo na prática, isto é, o preconceito teoriza e a discriminação executa. Desta forma, segundo Gomes (2005) o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial, formam uma tríade, que inferioriza e exclui a população negra.

A identidade é construída por aspectos internos e externos, ou seja, há a autodefinição e a identidade atribuída. No entanto, a construção da identidade racial envolve, outros níveis como o sócio-político e histórico em cada sociedade. Desta forma, a identidade é vista de forma mais ampla e invocada quando: “Um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi historicamente, submetido” (GOMES, 2005, p. 25).

Neste contexto, Nascimento (2005) considera extremamente difícil e até doloroso, assumir uma identidade racial em nosso país, principalmente, a negra, já que a sociedade e conseqüentemente, a educação, muitas vezes, não a apresenta o negro como algo admirável e como um referencial positivo.

Essa questão envolve uma série de fatores que ainda precisam ser observados, discutidos e analisados. Além de como as pessoas enxergam umas as outras é importante perceber como cada um se vê perante a sociedade em que vive. Nessa concepção reconhecemos a escola como um espaço sociocultural que deve refletir a pluralidade cultural e racial de nossa nação. Sendo este um ambiente socializador e educador, tem um papel fundamental no desenvolvimento e estímulo do pensamento crítico de seus alunos, incentivando a reflexão sobre esses e outros temas importantes na sociedade.

Nesse sentido, Gomes adverte que:

“mesmo que, aos poucos, uma geração de negros e negras brasileiros participe de um movimento de inserção profissional, intelectual e política em setores historicamente negados a esse grupo étnico-racial e vivam um processo de ascensão social, o racismo e a discriminação racial continuam sendo o alicerce da estrutura social do país notada-

mente desigual” (GOMES, 2010, p. 101).

Em boa parte as teorias “racistas, europeias e norte americanas” de inferiorização dos negros e o ideal de branqueamento da população, que era predominantemente negra e indígena, que vigorou no século XIX e início do século XX, contribuíram para excluir os não brancos da escola. Os estudos Müller apontam que a “escola passa ser o espaço preconizado para a criação do povo brasileiro” uma vez que a elite nacional preocupada com o futuro do país acreditava que heterogeneidade racial e cultural impossibilitariam o progresso e o desenvolvimento e, que não havia um povo brasileiro e sim “um aglomerado de populações” (MÜLLER, 2008, p. 47). Nesse ideal almejado para a população brasileira não havia espaço para os negros, considerados como raça inferior. Dessa forma, a autora relata que nos séculos XVIII e XIX, observa-se a presença de professores e alunos negros na escola, no entanto eles “parecem desaparecer” nas últimas décadas do século XX, período de intensa busca por uma identidade nacional brasileira.

OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa se deu em função de estarem inseridos num contexto social das classes menos favorecidas da sociedade, e por serem dotados de características econômicas, sociais, físicas e intelectuais que tendem sofrer discriminação das demais classes da população. Segundo Paiva (1997) os jovens e adultos que encontram-se na EJA, inserem-se num contexto de trabalhadores assalariados ou de desempregados e passam pelo situações de discriminações sociais, étnicas, de gênero e de tantas outras que têm estado florescendo nas relações excludentes que contribuem significativamente para a manutenção da subalternidade, da opressão, do analfabetismo e da reduzida escolarização, alimentando assim a alienação dos processos políticos e da participação social.

A Secretaria Municipal de Educação Belo Horizonte (1995) afirma que os Jovens e adultos da EJA, não são discriminados no trabalho e na cidadania só por serem iletrados ou não dominarem os saberes escolares básicos, mas por não possuírem a capacidade da inserção na vida adulta, na sociedade e por não saberem captar informação, selecioná-la e elaborá-la.

Habilidades tais que são essenciais para um ser crítico e emancipado. Ou seja, entendemos que não é somente as habilidades de leitura e escrita que foram negadas a esse segmento da população brasileira, ocorreu e ainda ocorre a sedimentação de condições desfavoráveis, com inúmeras dificuldades para inserção no contexto social.

Esse estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de educação com uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, com o objetivo de analisar como as questões das relações etnicorraciais defendida pela Lei 10.639/03, contribuem para a construção da identidade racial dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Como instrumento de coleta de dados foi feita uma entrevista com a turma, seguindo um roteiro com questões pré-estabelecidas que abordavam temas envolvendo a vida cotidiana dos sujeitos, situações que abarcam as relações étnico-raciais na escola, que submergem situações de racismo e construção da identidade racial dos sujeitos. Além da entrevista, realizamos também observação da sala de aula dos alunos participantes da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa

Segundo Paiva (1997) O jovem e adulto retornam à escola motivados pelas mais diversas razões, entre elas o sonho de conquistar melhores salários; a ameaça do desemprego, a necessidade de estudos para proporcionar uma melhor formação dos filhos, a realização pessoal entre outras. A turma na qual desenvolvemos a pesquisa não é diferente, durante a coleta de dados foi possível observar outras características descritas por Pires (2006). A autora afirma que em sua maioria, jovens e adultos chegam à EJA desmotivados, vêm de anos de afastamento da escola e ainda de muitos processos de exclusão vivenciados em diferentes momentos, da vida e por motivos distintos: social, educacional, racial, geracional e de gênero.

A primeira questão que foi possível observar durante a realização das entrevistas, foi o constrangimento manifestados por parte dos estudantes da EJA, ao dizer que se sentiam envergonhados diante das pesquisadoras, que tão jovens estavam preparadas para oferecer suporte à alfabetização dos mesmos. Foi possível observar a desmotivação de alguns alunos que se julgavam incapazes por “não terem mais ida-

des para estudar” e atribuíam as dificuldades de aprendizagem à idade avançada.

Durante o período de observação, percebeu-se que a sala era composta por pessoas de diferentes faixas etárias, as idades variavam de 38 a 70 anos. A turma observada, assim como a maioria das turmas da EJA é multisseriada, ou seja, atende alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental ao mesmo tempo. Cerca de 20 alunos estão matriculados na modalidade, na escola em questão, porém nem todos são frequentes, havendo uma rotatividade muito grande de alunos. Característica bem peculiar da EJA, em função das dificuldades que esse público enfrenta por ter que trabalhar e estudar, além de cuidar da casa, da família.

Ao analisar a sala de aula em questão, observou-se que os alunos, são na maioria, pessoas simples, humildes, com trajetórias de vidas parecidas, apesar de possuírem características específicas. São sujeitos que tiveram seus direitos a educação menosprezados e carregam em suas vidas as marcas de uma jornada educacional precarizada em detrimento a inúmeros fatores que os impediram de se dedicarem aos estudos.

Embora possuam especificidades em suas histórias de vida, foi possível constatar a triste realidade de que as condições sociais os obrigaram a abandonar os estudos, quer seja por falta de oportunidade, quer seja pela necessidade de sobrevivência através da dedicação ao trabalho, ou mesmo por não terem acesso à educação enquanto moradores do campo.

Muitos já constituíram família, já estão inseridos no mercado de trabalho e em comum são motivados pelo sonho de conseguir melhores condições de vida através da alfabetização, bem como desencadear tantos outros projetos de vida que dependem da consolidação da alfabetização.

Soares (2004) afirma que alfabetização em seu sentido próprio, específico: é processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura de escrita, enquanto letramento é “uso da escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido” (SOARES, 2004, p. 43). Neste contexto observou-se na turma da EJA, que ali estão sujeitos analfabetos, mas letrados, ou seja pessoas que não possuem habilidade de ler e escrever, mas que se orientam no mundo fazendo uso das habilidades do letramento. Outros já se encontram

em processo mais avançado da alfabetização.

A rotina das aulas possuía uma certa flexibilidade, considerando o público alvo atendido, sobretudo o horário de início e término das aulas é flexível, levando em consideração que a maioria dos alunos possuía uma rotina diária cansativa, tendo que conciliar os estudos com outras obrigações, como trabalhos domésticos e atividades laborais. Em geral a professora trabalhava com atividades que abrangiam especificamente os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, tentando fazer uma interdisciplinaridade com as outras disciplinas.

O enfoque nas disciplinas trabalhadas em sala de aula respeitava o caráter tradicionalista dos alunos, uma vez que os alunos que já tinham algum contato com a escola anteriormente, gostavam e valorizavam a tendência da pedagógica tradicional, onde recebiam passivamente todo conhecimento da professora, e não se sentiam confortáveis com aulas lúdicas. Ainda assim, professora regente da turma da EJA, trabalhava com algumas atividades diferenciadas, mas respeitava a preferência dos alunos. Percebe-se ainda que tal preferência por parte dos alunos é carregada de ansiedade pelas práticas de leitura, escrita e cálculos, pois, são conteúdos que eles necessitavam em seu cotidiano e se recusavam a “perderem tempo” com outras atividades que não tenham o objetivo de alfabetizar e dotá-los das noções básicas de matemática para que utilização no dia-a-dia.

Essa situação corrobora com pensamento de Paiva (1997), uma vez que essa autora afirma que é possível observar na trajetória histórica da EJA um caráter de reposição e suplência em busca do tempo perdido, embora essa modalidade de educação insire-se num contexto de conquista de um direito, é possível perceber que esse caráter de “busca por um tempo perdido” ainda está impregnado nos sujeitos aprendizes.

Apesar de possuírem características em comum, a maneira como estes alunos enxergam o mundo que os rodeia é individual e única. Nessa perspectiva, Gomes (2005, p, 87) afirma que, “[...] esses sujeitos (alunos da EJA) atribuem significados e sentidos diversos à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano”, essa situação, ainda segundo a autora, está relacionada com o ciclo de vida desses sujeitos, a sua idade e maturidade já alcançadas.

ANÁLISE DE DADOS

Os entrevistados se mostraram, de um modo geral, pouco receptivos com a realização do trabalho, uma vez que a turma é pouco participativa em situações orais, e não apresentaram detalhes ou respostas mais elaboradas para as perguntas, condições que daria maior auxílio a análise dos dados

O primeiro questionamento levantado na pesquisa, buscou analisar a cor dos sujeitos entrevistados nas duas dimensões de identidade racial: a primeira analisar a cor que o entrevistado considera possuir, (autodefinição), bem como a possibilidade da leitura das pesquisadoras sobre a cor dos sujeitos entrevistados, no intuito de analisar a construção da identidade racial desses sujeitos (reconhecimento do pertencimento étnicorracial). A utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados, possibilitou a obtenção de observações e interpretações, bem como proporcionou observar reações faciais, físicas e verbais no momento das entrevistas.

Dentre os 11 entrevistados 10 se consideram pardos e 1 se considera branco, dentre os 10 que se consideram pardos, constatamos que 3 são de pele negra. Dentre os 11 participantes da pesquisa observou-se que 6 entrevistados incluindo os negros, olharam para a cor da sua pele antes de responder, outros, responderam com insegurança redirecionando a pergunta a entrevistadora, esperando uma confirmação da cor que haviam se atribuído.

Gomes (2005), afirma que o processo de construção e ressignificação de identidade racial tem tido avanços nos últimos tempos, a valorização de traços próprios da cultura negra ligados a estereótipos corporais como penteados, estilos de roupas e adereços tem proporcionado uma maior compreensão dos jovens sobre suas raízes culturais, entretanto como é possível observar nas respostas dos entrevistados, essa realidade ainda não está refletida nos alunos da EJA. Muitos desses estudantes por possuírem uma idade mais avançada ainda possuem uma visão estereotipada sobre as questões raciais e quando se trata de identificar sua categorial racial isso ainda causa certa confusão para estes sujeitos.

Percebe-se então, que esses avanços citados por Gomes (2005) não abarcam ainda, os estudantes da EJA, o que confirma a necessidade da inserção das diretrizes propostas pela Lei 10.639/03 no currículo dessa modalidade de educação. Com o propósito de proporcionar para estes jovens e adultos uma educação que

permita a eles a construção e orgulho de sua identidade racial, bem como o conhecimento da contribuição e importância dos negros e negras na história do nosso país. O fato de não conseguirem fazer uma definição real de sua raça ou de não se enxergarem como tal, reflete em vários outros aspectos, como poderá ser visto mais a diante.

Outros questionamentos colocados durante as entrevistas objetivavam conhecer a realidade em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos, questões como qual a classe social que pertenciam, as condições trabalhistas e financeiras dos sujeitos. Para tanto foi levantada questões sobre suas profissões, renda mensal, horas de trabalho diárias desses sujeitos e se os mesmos veem do trabalho direto para escola, ou caso não trabalhem a que atribuem essa situação.

Constamos que dentre os 11 entrevistados 6 afirmaram trabalhar. Os que trabalhavam, afirmaram possuir faixa de renda mensal entre um salário mínimo a um salário e meio, em diversas profissões sendo elas: Babá, doméstica, pintor, gesseiro, capinador. Os trabalhadores ainda afirmaram encarar jornadas de 8 a 10 horas diárias de trabalho, variando os horários de entrada e saída entre 06:00 da manhã às 18:00 horas. Dois dentre os 6 trabalhadores afirmaram ir do trabalho direto para a escola, o restante afirmou passar em casa rapidamente.

Dentre os 5 restantes que afirmaram não trabalhar, 1 é aposentado da profissão de marceneiro e 1 pensionista da morte do marido. Os 3 restantes que afirmaram não trabalhar contam com ajuda financeira de familiares e atribuem tal situação à dificuldade de encontrar serviço por falta de oportunidades e qualificação profissional. Os perfis encontrados nos relatos desses alunos se relacionam com as descrições de Paiva (1997) e Pires (2006) uma vez que os autores se referem a esse público em questão como: se não desempregados, trabalhadores assalariados, que enfrentam duras jornadas de trabalho e péssimas condições de vida e que ocupam a classe popular da sociedade em sua maioria pardos e negros, que por sua vez compõem a classe social historicamente excluída e absterida de direitos e oportunidades.

A coleta de dados também contou com questionamentos que visavam conhecer os motivos pelas quais os sujeitos retomaram os estudos na EJA, bem como se houve alguma situação que os impediram de frequentar a escola antes. Dos entrevistados, 4 afirmaram que retornaram aos estudos pelo sonho de aprender ler e es-

crever, ou seja estudam na EJA por realização pessoal; 3 desejam mudar de profissão e obter melhores salários e condições trabalhistas, atribuindo a volta aos estudos por motivos profissionais; 2 dentre os entrevistados retomaram os estudos pelo sonho de ler e escrever para obter habilitação de motorista; outros 2 entrevistados almejam deixar de ser dependentes de outras pessoas e acreditam que lendo e escrevendo se tornarão independentes.

Sobretudo quer seja por motivos pessoais, profissionais ou pelo exercício da cidadania todos os entrevistados afirmaram retornar aos estudos na EJA para aprender ler e escrever e a partir desta aquisição alcançar outros objetivos. Tais motivações constatadas nas respostas dos sujeitos também se apoiam nas descrições dos autores Paiva (1997) e Pires (2006), ao apontarem que alunos da EJA são motivados por inúmeras questões, especialmente o sonho de conquistar melhores condições de trabalho e qualidade de vida.

Para os questionamentos que visavam conhecer se houve algum motivo que impediu os estudantes da EJA de frequentarem a escola no período considerado “adequado”, 4 dentre os 11 entrevistados afirmaram morar na zona rural e devido a distância e o trabalho do campo, não foi possível estudar. Outros 4 entrevistados, predominantemente mulheres, afirmaram ter se casado muito cedo e se dedicaram aos filhos e marido, sobretudo antes do casamento, dedicaram à criação dos irmãos, ou abandonaram os estudos acatando a ordem do pai que as proibiam de estudar. Outros 3 entrevistados, homens, afirmaram priorizar o trabalho para sustento da família, alguns afirmaram trabalhar desde os 7 anos de idade.

Dentre os entrevistados, 6 são casados e possuem entre 1 à 7 filhos, 4 são solteiros e dentre esses 4 solteiros, 1 destes possui filhos, 1 entrevistada é viúva. Os entrevistados que afirmaram serem casados 3 dentre os 6, afirmaram que os cônjuges trabalham em profissões como: diarista, manicure, construtor, 2 encontram-se desempregados e 1 é aposentado de carreira militar. Os entrevistados atribuem a situação de desemprego dos cônjuges à falta de oportunidade ou dedicação a membros dependentes da família, como filhos menores.

Com objetivo de averiguar situações de preconceito vivenciadas pelos alunos da EJA, questionamos em entrevista se já sofreram algum tipo de preconceito. Todos os participantes da pesquisa apresentaram falta de conhecimento

sobre o termo “preconceito” sendo necessária explicação por parte das entrevistadoras. Essa situação demonstra a importância e necessidade, de se abordar esse assunto em sala de aula. O fato de não terem conhecimento a respeito do significado da palavra reflete na forma como estes indivíduos percebem as situações variadas de seu cotidiano, pois se não sabem o que significa preconceito provavelmente também não conseguem identificar as situações em que este ocorre.

Ainda assim dentre os 11 entrevistados, 3 afirmaram já terem sofrido preconceito, 2 afirmaram já terem sofrido preconceito com relação a não alfabetização e 1 afirmou ter vivenciado situação de preconceito com relação a cor da pele e condições financeiras. Aos que afirmam já terem sofrido preconceito com relação à falta de estudos, atribuem tal situação ao menosprezo por parte de outros. O sujeito que afirma ter sofrido preconceito com relação à cor da pele, possui pele negra, e não dispôs detalhes da situação vivenciada.

Questionou-se ainda em entrevista sobre possíveis situações de preconceito presenciadas em sala de aula entre os colegas. Todos os participantes da pesquisa negaram ter presenciado situações preconceituosas de quaisquer instância em sala de aula. Averiguou-se ainda se os participantes da pesquisa conheciam alguém que seja preconceituoso. 4 dentre os 11 participantes afirmaram conhecer pessoas preconceituosas como: vizinhos, colegas de trabalho, amigos e parentes nas quais apresentam preconceitos contra homossexuais, negros, pobres, analfabetos e idosos.

Para os entrevistados que afirmaram conhecer pessoas preconceituosas, questionou-se qual situação foi presenciada para constatarem tal afirmativa. Nenhum dos entrevistados dispuseram detalhes, mas afirmaram extrair tal conclusão a partir das falas dessas pessoas, uma vez que já ouviram a pessoa falar que “não gostava de negros, homossexuais, idosos, pobres ou analfabetos”, ou mesmo já presenciaram “piadinhas de mau gosto” envolvendo as pessoas supracitadas.

Na pesquisa de campo, realizamos também entrevista com a professora da EJA. Averiguou-se junto a mesma, se ela já havia presenciado alguma situação de preconceito na turma em questão e ao contrário da afirmativa dos alunos, a professora relatou já ter presenciado diversas situações preconceituosas, dentre elas situações preconceituosas contra surdez, conside-

rando que a turma dispõe de uma aluna especial que possui deficiência auditiva, raça e relação interpessoal envolvendo o relacionamento entre os colegas em intolerância a pluralidades de culturas, diferenças de idade entre os colegas, níveis de desenvolvimento, uma vez que a turma é multisseriada contribuindo para as diferenças em todas as instâncias. A regente da turma afirma ter presenciado comentários e ações, não diretas, mas perceptíveis.

Diante dessa situação a professora afirma ter adotado a postura de conduzi-los de forma a leva-los a refletirem sobre diversas questões que envolvem convivência e tolerância as diversidades. Sobretudo a mesma optou por não interferir na hora da ocorrência para evitar transtornos, considerando que lida com adultos. A professora afirma que estas são questões que podem ser trabalhadas a todo o momento em sala de aula, sendo uma questão de convivência através de diálogos, escolha de repertório com a temática dentre outras medidas de intervenção.

Apoiamos as práticas adotadas pela professora nas contribuições de Pires (2006) que afirma que para repensar a EJA numa perspectiva de educação antirracista requer criar formas de implementarem as ações e projetos para este público, pautando a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepções na sua organização e desenvolvimento. Incluindo a temática sobre a questão racial como discussão, problematização e vivências. A regente da turma também aposta em tratar estas questões na convivência diária dos alunos e não apenas para cumprimento de currículo.

A professora também foi questionada se algum professor que ela conheça já vivenciou alguma situação de preconceito em sala de aula. A regente afirma que sim, que uma professora sofre preconceito por parte dos alunos com relação a idade avançada.

Em relação a inserção da temática da educação para as relações étnicorraciais no currículo da EJA, a professora afirmou que trabalha com um projeto por nome “A cor da pele” que aborda a temática, através da literatura como o livro do autor Ziraldo: “O Menino Marrom” o projeto ainda trabalha com as artes do pintor de caricaturas Marcio Leite, que retrata em seus trabalhos rostos de todas as cores. A professora afirma apostar em exposições de trabalhos, diálogos, leitura e interpretação de textos, filmes que abordam a temática, bem como o estudo da cultura afro-brasileira, as danças, comidas

típicas, artistas dentre outros.

A professora também foi questionada, se conhecia a Lei 10.639/03, a mesma diz conhecer e fazer uso dela, uma vez que a lei torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. A este respeito salientamos que a discussão das temáticas raciais, proposta pela Lei 10.639/03 apresentam como objetivo precípuo a inserção no currículo escolar a valorização da cultura e a história da população negra, bem como a contribuição desses povos para a construção do nosso país. Entendemos que tais direcionamentos no currículo escolar contribuirão de forma favorável para o reconhecimento e valorização do pertencimento etnicorracial. No entanto, percebeu-se pelas falas dos entrevistados que apesar do trabalho que a professora afirmou realizar, tal processo ainda não está estruturado e consolidado pelos alunos.

Infelizmente sabemos que essa realidade repete-se em boa parte das escolas brasileiras, Gomes (2005) afirma que, através de suas pesquisas e estudos os jovens e adultos afirmam não ter percebido a representatividade positiva do negro no âmbito social:

“[...] a maioria dos jovens afirmaram que, ao passar pela escola, nunca lhes foi possível vivenciar processos em que a questão racial fosse tematizada e discutida para além da escravidão e abolição da escravatura, assim como também não tiveram acesso aos conhecimentos sobre a negritude que têm vivenciado no interior dos programas de ensino e extensão dos quais participam.” (GOMES 2005, p, 92)

É possível perceber que apesar da Lei 10.639/03 ser um avanço para as discussões da diversidade em sala de aula, ainda não é trabalhada exatamente como deveria. Essa situação enfatiza a necessidade de se trabalhar cada vez mais as situações étnicorraciais na escola, com abordagem da valorização da cultura e história da população negra, proporcionando assim condições para que o aluno negro se veja representado no currículo da escola, e que essa representação seja de forma positiva. É necessário que seja repensada as metodologias e didáticas trabalhadas em sala de aula, priorizando essas questões sociais, afinal como afirmam Souza e Silva (2011, p. 90):

“Educação de Jovens e Adultos não é somente aprender a leitura e a escrita. É uma modalidade onde o aprendizado acontece de maneira formal e informal, extrapolando os espaços escolares e não escolares, levando em consideração toda uma estrutura social e o contexto no qual está

inserido o aluno”.

Sendo assim é imprescindível que a escola conheça e trabalhe com a vida de seus alunos, aproximando os conteúdos que precisam ser desenvolvidos com a realidade de seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desse trabalho observou-se que os sujeitos da EJA não possuem ainda uma definição de identidade racial consolidada. Essa situação reflete-se também na forma como estes jovens analisam suas vidas e as situações de seus cotidianos, dificultando assim uma melhor compreensão sobre questões ligadas ao preconceito por exemplo. Reflexo dessa situação é o fato de que muitos dos entrevistados nem mesmo conseguem definir o que é preconceito, não podendo também identificar as situações em que este ocorre.

Apesar da dificuldade em conceituar e compreender o termo “preconceito” constatamos que situações de preconceito racial são vivenciadas pelos alunos da EJA, evidenciando que situações preconceituosas estão presentes no contexto em que estes estudantes estão inseridos.

Analisamos ainda que o problema em questão pode se apresentar na vida desses sujeitos em diferentes dimensões, uma vez que o fato de desconhecerem o termo “preconceito” impossibilita uma análise diligente de situações vivenciadas pelos mesmos. Bem como entendemos que tal questionamento (se já sofreram algum tipo de preconceito/discriminação) direciona os sujeitos a uma reflexão de possíveis situações de desconforto e menosprezo, sendo possível que o constrangimento em assumir uma situação desrespeitosa vivenciada, possa ter contribuído para que os sujeitos não dispusessem de detalhes ou mesmo situações de preconceito vivenciadas. Considerando que as respostas de todos os alunos foram negativas, para ocorrências de preconceito em sala de aula, tal questão entra em contradição ao averiguar junto à professora regente, que diversas situações de preconceito já foram presenciadas em sala de aula. Situação que pode não ter sido abordada pelos estudantes em função de um silenciamento sobre situações de racismo que ocorrem no meio social e que também manifesta-se no contexto de sala de aula. Situação que evidencia que a Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais ainda não estão efetivamente consolidados no cur-

riculo escolar, uma vez que os estudantes ainda se sentem constrangidos em discutir/falar sobre questões raciais, especialmente o racismo.

Nesta perspectiva concluímos que é necessária uma discussão mais abrangente das questões raciais nas salas de aula da EJA. Entendemos que os desafios para o docente que trabalha com essa modalidade de ensino são muitos, por ser um público muito específico com características muito marcantes; entretanto acreditamos que é fundamental que a escola perceba o papel fundamental que tem na construção da visão crítica de seus alunos e proporcione a estes sujeitos a possibilidade de realizar essa análise crítica sobre suas vidas. Se estes jovens e adultos chegaram até a maturidade com pouca compreensão sobre suas características, direitos e cultura o papel da escola torna-se ainda mais importante.

Diante dessas considerações concluímos que é essencial perceber o aluno da EJA como um ser com pensamento crítico ainda em construção, que apesar da idade já avançada, ainda necessita de auxílio e direcionamento para ter uma visão mais reflexiva sobre esse e outros assuntos tão importantes para a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Básica de Jovens e Adultos na Escola Plural**. Belo Horizonte. 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 20/05/2020.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. D.O.U, de 10/01/2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. D.O.U, de 11/03/2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. 11ª ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Série Legislação, n.159. Disponível em www.camara.leg.br/editora. Acesso em 21/05/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP

01/2004, 17 de junho de 2004.

2006. p.99 - 117

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**, de 10 de março de 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Maria Claudia Cardoso. **Formação para as relações Étnico-Raciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância**. Programa de pós-graduação em história, política e bens culturais. CPDOC. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliana (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações sociais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MÚLHER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá, MT: Entrelinhas - UFMT, 2008.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. **Pressupostos básicos da formação de professores no projeto Escola Plural: A diversidade está na sala**. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural: a diversidade está na sala**. Vol. 03. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Jane. **Trabalho: A mão na massa**. In: PROGRAMA UM SALTO PARA O FUTURO. Série Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto. 1997.

PEREIRA, Amilcar Araújo. "Por uma autêntica democracia racial": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In: **Revista Historia Hoje**, v. 1 n. 1, p.111-128, 2012. Disponível em: <rhj.anpuh.org>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PIRES, Rosane de Almeida Pires. **Educação de Jovens e Adultos**. In: BRASIL, Lei LDB. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. MEC/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília,

SANTOS, Ângela Maria. **Vozes e silêncio no cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros**. In: MÚLHER, Maria Lúcia Rodrigues; COSTA, Candida Soares (Org.). **Coletânea Educação e Relações Raciais 4**. Cuiabá: UFMT, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 8.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Gilson Luiz Rodrigues; SILVA, Luziene Aparecida da. **A Educação de Jovens e Adultos como Instrumento de Transformação Social**. **Revista Brasileira de Educação e Cultura** - ISSN 2237-3098. Centro de Ensino Superior de São Gotardo. n. IV, p.89-110. Jul./Dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/74>. Último acesso em: 27 de ago. de 2017.

