

# anais

ISSN: 2318-4175

**VII** SEMINÁRIO NACIONAL  
DO ENSINO MÉDIO  
**SENACEM**



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO  
E INTERDISCIPLINARIDADE

**V ENACEI**

## PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO: PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE



**EVENTO  
HÍBRIDO**

**09, 10 e 11 de novembro de 2022**

*Mossoró | Rio Grande do Norte | Brasil*

Realização:



Apoio:



# **VII Seminário Nacional do Ensino Médio**

## **V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade**

---

*Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade*

### **ORGANIZADORES:**

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Jean Mac Cole Tavares Santos

Maria Kélia da Silva

Mossoró/RN  
**2022**

---

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro  
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

**REALIZAÇÃO** ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Faculdade de Educação (FE/UERN)  
Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)  
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

**APOIO** ►►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)  
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (PET PEDAGOGIA - FE/UERN)  
Publique Coletivo

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade** (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

**ISSN: 2318-4175**

## **COORDENAÇÃO GERAL** ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

## **DIAGRAMAÇÃO** ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

## **COMISSÃO ORGANIZADORA** ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emilly Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kelia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

## **COMISSÃO EXECUTIVA** ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

## COMISSÃO CIENTÍFICA ►►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)  
Albino Oliveira Nunes (IFRN)  
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)  
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)  
Bento Duarte Silva (UMINHO)  
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)  
Diego Carvalho Viana (JEMASUL)  
Elcimar Simao Martins (UNILAB)  
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)  
Eliane Anselmo da Silva (UERN)  
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)  
Eloisa Maia Vidal (IFCE)  
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)  
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)  
Emanuela Monteiro (UERN)  
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)  
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (UFMT)  
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)  
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)  
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)  
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)  
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)  
Giann Mendes Ribeiro (UERN)  
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)  
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)  
Iasmin da Costa Marinho (UERN)  
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)  
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)  
José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)  
José Gerardo Vasconcelos (UFC)  
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)  
Josefa Jackline Rabelo (UFC)  
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)  
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)  
Júlio Ribeiro Soares (UERN)  
Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)  
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)  
Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)  
Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)  
Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)  
Marcia Betania de Oliveira (UERN)  
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)  
Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)  
Maria Carmem Silva Batista (UERN)  
Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)  
Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)  
Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)  
Monica Ribeiro da Silva (UFPR)  
Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)  
Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)  
Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)  
Patricia Cristina de Aragão (UEPB)  
Paulo Augusto Tamanini (UERN)  
Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)  
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)  
Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)  
Roberto Leher (UFRJ)  
Rosanne Evangelista Dias (UERJ)  
Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)  
Samuel de Carvalho Lima (IFRN)  
Sílvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)  
Sofia Lerche Vieira (UECE)  
Thiago Machado da Silva Acioly (JEMASUL)  
Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)  
Vicente de Lima Neto (UFERSA)  
Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)  
Zacarias Marinho (UERN)

**O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.**

**GRUPO DE  
DISCUSSÃO 9**

**Tempos digitais: (multi)-  
letramentos, tecnologias  
e ensino de línguas**

**GRUPO DE  
DISCUSSÃO 10**

**Gestão da educação  
e democracia escolar**

## SUMÁRIO

**Inclusão digital na EJA: um percurso de desafios e perspectivas à luz de pesquisas acadêmicas de 2015-2020***Juliana Patrícia de Araújo Pacheco*

(Pag. 9 – 19)

**Entre páginas e clicks: produção de dicionários virtuais em E/LE no Book Creator***Luiza Helena Praxedes Fernandes*

(Pag. 20 – 31)

**Pedagogia dos multiletramentos na educação básica: um relato sobre experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas no programa de residência pedagógica***Dayane Valéria de Sousa Rodrigues; Emanuele Vitoria de Oliveira Leite Lavínia Eliete Pereira Dantas*

(Pag. 32 – 37)

**A importância do ensino de libras para ouvintes: por intermédio de um professor surdo***Denyse Kelly de Lima; João Batista Neves Ferreira*

(Pag. 38 – 46)

**A importância da participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)***Gislaine Mendonça Bezerra; Antônia Rilzonete de Castro Batista*

(Pag. 47 – 55)

**Gestão escolar: a importância da gestão na organização do ambiente escolar***Fernanda Patrícia Cirilo Marques*

(Pag. 56 – 63)

**Narrativas de si: interlace de conhecimentos e sentimentos do projeto trilhas formativas em políticas educacionais***Antonia Rilzonete de Castro Batista*

(Pag. 64 – 71)

**Neoliberalismo e a educação financeira: algumas considerações***Edjanete Maia Rodrigues; Jociene Araujo Lima; José Eudes Baima Bezerra*

(Pag. 72 – 81)

**Transformações na rede estadual de educação básica do Ceará nas décadas de 1970, 1980 e 1990***Márcio Kleber Morais Pessoa*

(Pag. 82 – 90)

## INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: um percurso de desafios e perspectivas à luz de pesquisas acadêmicas de 2015-2020

Juliana Patrícia de Araújo Pacheco<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo discorre sobre o processo de inclusão digital na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo acerca das teorias abordadas em produções científicas acerca dessa temática. Em vista disso, em seu percurso metodológico foram utilizadas as técnicas e procedimentos inerentes a pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte, cuja as fontes de dados consistem em um levantamento de informações coletadas em bancos de dados que possuem produções científicas, analisadas a partir de uma abordagem qualitativa. Assim, este estudo concentra-se na seguinte indagação norteadora: quais as reflexões teóricas abordadas em produções científicas acerca da inclusão digital na EJA? tendo com objetivo principal: analisar produções bibliográficas sobre os desafios e as possibilidades que fazem parte da inclusão digital na modalidade da EJA, entre os anos de 2015 a 2020. Após esta análise, constata-se que as reflexões encontradas nas produções científicas discorrem a respeito da importância e contribuição que a inclusão digital integra na educação e na vivência social de jovens, adultos e idosos, destacando impactos positivos em sua autonomia, autoestima, na construção de conhecimentos e em seus modos de empoderamento, demonstrando que é um percurso de desafios, mas também de possibilidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão Digital; Educação de Jovens e Adultos; Desafios; Reflexões.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de um estudo bibliográfico do tipo estado da arte acerca da Inclusão Digital para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É notória a relevância da inclusão digital na vida dos sujeitos, uma vez que, estes precisam acompanhar e participar ativamente dos avanços e mudanças ocorridas na sociedade, considerando que as tecnologias estão cada vez mais presentes neste contexto.

Nessa conjuntura, refletindo acerca da inclusão digital na EJA no Brasil, conforme Fernandes e Silva (2008), infere-se que este processo está relacionado ao cumprimento do acesso a escolarização dos jovens e adultos que em algum momento de suas vidas tiveram esse direito negado, sendo entendida como uma maneira dinâmica e cada vez mais necessária na construção de conhecimento na trajetória desses sujeitos. Logo, este estudo configura-se como uma pesquisa do tipo estado da arte, partindo de um mapeamento de dados referentes a pesquisas sob a perspectiva da inclusão digital na EJA, percorrendo os desafios e possibilidades que nesse percurso podem ser encontrados.

Diante de uma sociedade cada vez mais tecnológica e digital, percebe-se a importância e a necessidade do conhecimento e da utilização das tecnologias em nossas ações cotidianas, tanto pessoais, quanto sociais. Sendo assim, Considera-se importante pesquisar e refletir sobre a inclusão digital no percurso da modalidade EJA, uma vez que as mídias digitais estão inseridas em nossa sociedade de forma a colaborar com o seu desenvolvimento, nesse sentido é de suma relevância que todos, independentemente da idade, possam ter acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e conseqüentemente ao conhecimento, para que assim esses sujeitos possam se sentir pertencente a essa sociedade tecnológica e assim, exercer plenamente de sua cidadania.

Logo, possibilitar a inclusão dos jovens, adultos e idosos nesse contexto digital é possibilitar e garantir melhores oportunidades de inserção social, associando ao cumprimento do direito a educação que lhes foi negado em algum momento de suas vidas, trazendo-lhes uma

<sup>1</sup> Discente do Curso de Pedagogia- Campus de Assú/UERN. E-mail: [julianaaraujo2594@gmail.com](mailto:julianaaraujo2594@gmail.com)

maior autonomia e ampliação de seus saberes diante da sociedade na qual fazem parte. Contudo, ao mesmo tempo em que compreendemos a importância e a necessidade da implementação da inclusão digital no contexto da EJA, percebemos que ainda é algo desafiador e complexo de se efetuar. Sendo assim, considera-se relevante uma pesquisa em que possa trazer dados e reflexões acerca de desafios e possibilidades referidas ao processo de inclusão digital na EJA no nível de ensino médio.

Nesse contexto, para refletir entorno das questões que estão presentes nas pesquisas que tratam a respeito da inclusão digital da EJA, este estudo concentra-se na seguinte indagação norteadora: quais as reflexões teóricas abordadas em produções científicas acerca da inclusão digital na EJA? E, para refletir em torno dessa problemática, mantém seu objetivo principal em analisar produções bibliográficas sobre os desafios e as possibilidades que fazem parte da inclusão digital na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos entre os anos de 2015 a 2020.

Partindo dessa perspectiva, pretende-se ampliar os conhecimentos em relação a importância da inclusão digital na EJA e assim, pesquisar, refletir e construir novas perspectivas relacionadas a esta temática. Portanto, espera-se que essa pesquisa possa contribuir, de alguma forma, para a modalidade EJA, bem como, para o ambiente escolar e para outros contextos em que o estudo dessa temática for pertinente.

## CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O contexto da educação escolar brasileira iniciou-se no período da colonização (1530-1822), de acordo com Barbosa; Sales e Amorim (2020), nesta época os Jesuítas visavam propiciar o desenvolvimento do catolicismo por meio da educação, assim, ocorreu o processo de catequização dos índios pelos Jesuítas. Posteriormente, com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal, os ensinamentos educacionais passaram a ser responsabilidade da igreja e nesta época a educação era destinada majoritariamente ao público de elite, ou seja, a população menos favorecida não tinha acesso aos estudos.

Nesse sentido, a educação de adultos entra em colapso, sendo totalmente desvalorizada, com poucos investimentos e incentivos, pois não havia espaço na educação brasileira para esses sujeitos, nem o interesse em promover uma formação digna e de qualidade para eles, eram invisibilizados e viviam à margem dessa sociedade elitista. Em 1930, a educação de adultos ganha um pouco mais de destaque no contexto educacional e a partir da Constituição de 1934, a educação primária passa a ser obrigatoriamente gratuita, no artigo 150, fica garantida a “educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade o ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados, etc.” (PILETIT, 1991, p. 207 *apud* BARBOSA; SALES E AMORIM, 2020, p.75).

Desta forma, podemos perceber que a educação de adultos passa a ter um pouco mais de notoriedade e acessibilidade, ganhando um pouco de espaço na sociedade da época. Percebendo a importância da instrução a adultos, a educação destinada a esses sujeitos foi despertando interesses econômicos e políticos ao redor do mundo, bem como na América por volta de 1940, em que a educação de adultos estava fortemente ligada ao ambiente rural, voltada para a capacitação de populares da área urbana e rural.

Assim, Barbosa; Sales e Amorim (2020), ressaltam que o Censo do ano de 1940, destacou um alto índice de analfabetismo e problemas na educação destinada aos adultos, ganhando assim, pauta e relevância nas discussões no âmbito educacional. Nesta mesma década, o Governo Federal passou a investir na educação das camadas populares a partir do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP, que depois realizou uma campanha de

extensão do ensino supletivo para a educação de adultos e posteriormente foi criado o Fundo Nacional do Ensino primário, que em 1942 foi ampliado para o ensino supletivos para os jovens e adultos.

No ano de 1947, o governo desenvolveu a primeira campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, objetivando a alfabetização dos adultos para frear os altos índices de analfabetismo. Neste período foi transparecendo que a educação a adultos era importante para o desenvolvimento social e econômico do país, logo, com o passar dos anos, a educação de adultos deixa de ter uma visão menos assistencialista e passa a ser percebida por uma perspectiva mais humanista, voltada para a promoção de uma vida com condições mais dignas e justas.

Ainda com o propósito de diminuir os índices de analfabetismo no país, foi pensado uma formação mínima a partir do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, iniciado nos anos 1960 e extinto na década de 1980. Este Movimento tinha o propósito de ofertar escolarização voltada para o mercado de trabalho, uma educação pensada em desenvolver mão de obra e lucros para o capitalismo, assim, atendia somente os interesses das classes dominantes, sem perspectiva para a promoção social e individual do ser humano. Logo, este movimento tinha um intuito mais tecnicista e não supria as necessidades reais dos sujeitos atendidos por ele, que precisavam ir para além do ato de ler e escrever apenas para servir ao mercado de trabalho e suas explorações, esses indivíduos necessitavam de valorização e potencialização de seus saberes e vivências por meio de uma educação social com perspectivas emancipadora.

Nesta época, outro nome que ganha notoriedade (até os dias atuais), é o do educador Paulo Freire, uma figura bastante significativa que traz grandes contribuições para o contexto educacional para adultos e da educação como um todo. A partir de seu método educativo popular e inovador, Freire pretendia oportunizar transformações das desigualdades sociais por meio de uma educação humanista, consciente e potencializadora.

Desta forma, para Freire (1996), as relações dialógicas, quando libertadoras, devem estar presentes em sala de aula, uma vez que contribuem para a possibilidade de transformação das relações de opressão por relações de humanização. Nessa perspectiva, o método de Freire é baseado no diálogo crítico e reflexivo que provoca a consciência da população diante do seu papel de cidadão em meio a sociedade da qual faz parte, levando a esses sujeitos a libertação da subordinação política e econômica os empoderando por meio da educação e da expressão de sua cultura e da linguagem advinda do seu contexto sociocultural.

Pois, para Freire e Macedo (2011), a linguagem é um traço cultural relevante para a valorização e compreensão dos saberes populares, uma vez que carrega sentido, singularidades e características tão marcantes de sujeitos que possuem realidades plurais e multifacetadas e que dentro dessa ótica são importantes para o processo de alfabetização para além do processo mecânico de compreensão do código linguístico. Portanto, para Freire, o importante era o reconhecimento e a valorização dos saberes do povo a partir de suas vivências cotidianas, bem como a oportunidade da partilha e construção de conhecimentos que ocorrem nesses espaços-tempos, pois, para ele, “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina.” (FREIRE, 1996, p.77).

Nesse sentido, em 1970, o ensino supletivo foi regulado, visando a escolarização em uma escala de curta duração, com o intuito de ter qualificação escolar para o ingresso no mercado de trabalho. O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), foi criado em 1989, em que objetivava erradicar o analfabetismo. Este movimento foi se ampliando pelo país e se baseava no método de Freire em valorizar a continuidade dos estudos, posteriormente o ensino fundamental.

Já em 1995, de acordo com Barbosa, Sales e Amorim (2020), a Emenda Constitucional 14/96, por meio da reforma educacional, era responsável por garantir ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos, inclusive para quem não teve acesso à educação na idade própria. E com base com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos – EJA, como modalidade de ensino por meio da resolução CNB/CEB n° 1 em 5 de julho de 2000. Nesse período também foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, tendo como objetivo a erradicação do analfabetismo com perspectivas para uma educação de qualidade.

Assim, percebe que apesar de ressalvas e lacunas em relação a investimentos e recursos voltados para garantir uma educação de qualidade para todos, incluindo aqueles que não puderam estudar na idade própria, há uma evolução significativa que precisa ser levada em conta e trabalhada para gerar mais mudanças na vida de cidadãos por meio da EJA, a partir de uma educação emancipatória, digna e de qualidade.

Nesse contexto, nos dias atuais a educação de jovens e adultos é entendida como uma modalidade educativa voltada a jovens, adultos e idosos que não puderam, por diversos fatores, usufruírem do direito à educação na idade considerada oportuna pelo sistema educacional brasileiro. Conforme a LDB, em seu Art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Estando assegurada como um direito a esses sujeitos, devendo ser garantido pelo Estado de acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988.

Ao falar sobre a EJA na V Conferência Internacional sobre Educação de jovens e adultos (CONFINTEA, 1997) Hamburgo, declara que esta modalidade:

[...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (art. II, 2 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

Paiva (2006) afirma que pós-Hamburgo duas vertentes firmaram a EJA, a vertente da escolarização e a da educação continuada. Esta última é considerada como a verdadeira premissa da EJA, pois acreditamos que os sujeitos, para além dos currículos escolares, estão em um processo constante de aprendizado, aprendem por toda a vida nos mais variados espaços-tempos, uma vez, que estão inseridos em ambientes propícios a isso.

Portanto, a EJA é carregada de sentidos e significados para a vida dos jovens adultos e idosos, bem como para a sociedade, pois, contribui para a autonomia desses sujeitos, possibilitando e encorajando-os a desenvolverem e potencializarem seus conhecimentos e experiências no intuito de atender às suas necessidades pessoais, profissionais e sociais. Assim, destaca-se a importância da inclusão digital na EJA, como forma de potencializar os saberes desses sujeitos empoderando-os e garantindo seus direitos e seu pleno exercício social, enquanto cidadãos capazes e reconhecidos.

### **Inclusão Digital na EJA: Desafios e Perspectivas**

Diante de uma sociedade que está em constante evolução e usufruindo cada vez mais dos recursos tecnológicos, torna-se relevante que o acesso às Tecnologias da informação e

comunicação- TIC's seja democratizado, para que assim, todos, sem exceção, possam exercer plenamente de sua cidadania. Nessa perspectiva, o conceito de inclusão digital, nas palavras de Joaquim e Pesce (2017) está implicado ao acesso às TIC's pela população menos favorecida economicamente, que devido a esta situação é privada da vivência plena na cultura digital e, portanto, sofrem as consequências por não estarem inseridos nas práticas sociais e cotidianas em que usufruem das ferramentas e oportunidades ocorridas a partir do acesso ao contexto midiático tecnológico.

Sendo assim, Silva et al (2005, p. 30 *apud* JOAQUIM & PESCE, 2017, P. 188) consideram que “a inclusão digital deve ser vista sob o ponto de vista ético, sendo considerada como uma ação que promoverá a conquista da ‘cidadania digital’ e contribuirá para uma sociedade mais igualitária, com a perspectiva da inclusão social”. Nesse sentido, a inclusão digital está associada ao acesso à informação e comunicação digital e tecnológica, representando assim, a democratização da tecnologia para todos os cidadãos em seus mais variados contextos sociais.

Nessa conjuntura, Silva e Couto Junior (2020) apontam que as TIC's, vem contribuindo para a construção de novos conhecimentos e saberes, sendo essencial apropriar-se da cultura digital, uma vez que ela já é parte organizacional da sociedade contemporânea. Nesse sentido, os sujeitos da EJA, vistos como sujeito que aprendem e constroem conhecimento por toda a vida em seus cotidianos e amplamente em nossa sociedade necessitam do conhecimento e do acesso às tecnologias digitais, para que possam acompanhar e fazer parte das constantes e significativas mudanças ocorridas na sociedade, desta maneira, acreditamos que a educação é peça fundamental para que esta inclusão ocorra.

Partindo desse ponto, a inclusão digital na EJA, pode contribuir para a potencialização de conhecimentos já adquiridos, bem como para novos saberes e aprendizagens tanto escolares quanto pessoais desses sujeitos e assim, não só terão acesso às TIC's, como poderão utilizá-las de maneira crítica e reflexiva, pois, no atual contexto tecnológico no qual estes vivem, é necessário e importante, para além da alfabetização, que os sujeitos possam ler criticamente o mundo Freire (1995), e assim, interagir, acompanhar e pertencer a este mundo e para isso também é necessário que esses sujeitos possam estar e se sentir inseridos também no espaço tecnológico.

O percurso marcado pela possível inclusão digital na modalidade EJA é marcado por desafios e dificuldades. Primeiramente, considera-se que muitas escolas que ofertam esta modalidade não dispõem de infraestrutura adequada, tampouco materiais e recursos tecnológicos essenciais para que o desenvolvimento da inclusão digital seja iniciado. Outro ponto há se pensar é na formação continuada dos professores, para lidarem com as necessidades dos estudantes acerca dos conceitos de informática e ao acesso às TIC's. Nesse contexto, Joaquim e Pesce (2017), ressaltam a importância de haver políticas públicas na EJA voltadas para garantir aos sujeitos condições adequadas de acesso às TIC's.

É importante também refletir sobre a dificuldade de incluir esses sujeitos plurais que estão em processo de alfabetização e que durante muito tempo de suas vidas são excluídos social e conseqüentemente digitalmente. Por isso, para Amparo & Furlanete (2011, p. 03)

É na EJA que se tem mais dificuldade em implantar a inclusão digital e também onde mais deveria ter atenção, o que gera muitos desafios e discussões. Estes indivíduos já estão excluídos da sociedade por não saberem ler e escrever e com o advento das tecnologias, estes sujeitos se tornam também excluídos digitalmente. Com isso, fazer com que eles tenham acesso às TIC's permitirá a adesão à atualidade e também desenvolverem competências para a sua utilização como um auxílio na alfabetização.

Contudo, ao mesmo tempo em que há muitos desafios, também há muitas perspectivas em torno da inclusão digital na EJA, pois, acreditamos na importância de integrar a informática na educação de jovens e adultos, como forma de permitir a inserção desses sujeitos na sociedade cada vez mais tecnológica, na qual estão inseridos e assim ampliar e enriquecer seus mais diversos conhecimentos e as aprendizagens em busca de uma maior autonomia na utilização das mídias digitais que estão muito presentes em seus cotidianos, contribuindo, desta maneira, para um processo de ensino mais significativo. Diante disso, ressalta-se a relevância da pesquisa e reflexão acerca de trabalhos acadêmicos que abordem a inclusão digital na EJA.

## METODOLOGIA

Este estudo trata-se de é uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte, em que por meio de um mapeamento em bancos de dados que contém produções científicas, visa conhecer e analisar contribuições de estudos teóricos acerca da inclusão digital na EJA. Neste sentido, para Romanowski (2006), as pesquisas do tipo Estado Arte tem por objetivo mapear e discutir produções acadêmicas relacionadas a um determinado tema, desta forma, podem ter uma importante contribuição na constituição em uma determinada área de conhecimento, uma vez que a partir desse tipo de pesquisa, podemos identificar estudos relevantes a respeito da teoria investigada, percebendo suas contribuições, inovações e as possíveis lacunas e restrições existentes relacionadas ao tema, contribuindo assim, tanto na teoria quanto na prática, logo, este tipo de estudo pode ser caracterizado como descritivo e analítico.

Em relação a abordagem, este estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois, embora utilize-se de métodos quantitativos na análise de dados, tem uma maior preocupação em interpretar reflexivamente acerca dos resultados encontrados. Desta forma, após o levantamento de dados é feita a análise e interpretação dos resultados obtidos de forma descritiva e analítica. Assim, de acordo com Oliveira (2013), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como um processo de reflexão e análise referente aos fenômenos inseridos na realidade em que o pesquisador está contextualizado, utilizando métodos e técnicas para a compreensão do objeto de estudo em seu espaço-tempo e/ou de acordo com sua estruturação. Quanto a classificação da pesquisa com base nos objetivos, trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo e interpretativista, uma vez que tem a preocupação em descrever e analisar as principais características a partir dos dados coletados referentes ao objeto de estudo.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica e levantamento de dados, desta maneira, foi feito um mapeamento nos seguintes bancos de dados que reúnem pesquisas científicas: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Google Acadêmico e o Scielo, a pesquisa de levantamento de dados ocorreu entre os dias 03/12/2021 e 06/12/2021.

Sendo assim, as produções foram pesquisadas e analisadas por meio do título, tema, resumo, objetivos e abordagem metodológica, dentre outras informações que nos deram respaldo a respeito da implementação da inclusão digital na modalidade EJA entre os anos de 2015 a 2020. Nesse sentido, a partir de uma análise crítica e reflexiva acerca desses trabalhos encontrados, obteve-se um aprofundamento e uma ampliação em relação a aspectos e perspectivas abordadas em distintas produções acadêmicas a respeito da inclusão digital no contexto da EJA durante esse espaço-tempo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão apresentamos o levantamento de dados feito a partir das pesquisas nos seguintes bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico e no scielo (2015-2020). Assim, esse levantamento foi feito com base em título da pesquisa, ano, palavras-chave, objetivos e modalidade.

A princípio, ao realizar nossa pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando apenas o tema “inclusão digital na EJA”, encontramos 466 (quatrocentos e sessenta e seis) trabalhos, contudo, após fazermos um refinamento mais específico em relação a data da publicação dos trabalhos pesquisados (2015-2020), obtêm-se um total de 88 (oitenta e oito) produções, destes trabalhos muitos não discorriam sobre questões relacionadas com o foco desse estudo. Portanto, após essa refinação foram encontrados 5 (cinco) obras que se aplicam com a temática e período de tempo solicitado nessa pesquisa, todas essas produções se encaixam na modalidade artigo, sendo que nos anos de 2016 e 2017 não foi encontrado nenhum trabalho no tocante a temática pesquisada.

A pesquisa no Google Acadêmico, iniciou-se com aproximadamente 19.500 (dezenove mil e quinhentos) trabalhos encontrados, isso se deu pois, lançamos somente os descritores da barra de procura sem nenhuma classificação de refinamento, após alguns recortes obtivemos um total de 68 (sessenta e oito) obras acerca da inclusão digital na EJA, todavia, nem todos estavam relacionados com a finalidade de nossa pesquisa.

Nesse contexto, após a filtragem de palavras e o recorte devidamente feito a respeito da temática, período de tempo, idioma e modalidade de produções, o total de trabalhos encontrados foi de 13 (treze), em que são quatro artigos, uma monografia, quatro TCCs e duas dissertações. É importante ressaltar que no Banco de Dados do *Scielo*, não foi encontrada nenhuma obra centrada na inclusão digital na EJA, entre os anos de 2015 a 2020, portanto não foi inserido nenhum quadro correspondente a esses dados. Assim, ao todo foram encontrados 18 (dezoito) trabalhos, que serviram de dados a serem analisados em nossa pesquisa.

Ao observar as produções encontradas nos bancos de dados demonstrados acima, percebe-se que há uma certa linearidade em relação ao quantitativo de trabalhos publicados entre os anos de 2015 a 2020, tendo uma média básica de um a dois trabalhos produzidos há cada ano. No entanto, também é possível notar que os anos de 2015 e 2020 foram os que tiveram mais publicações de trabalhos em relação à inclusão digital na EJA, nessa perspectiva, considera-se como um bom indicativo de que as pesquisas que abordam esse tema continuam crescendo no cenário brasileiro, despertando interesses e demonstrando relevância na área da educação.

Então, nota-se que embora haja uma necessidade em desenvolver mais pesquisas que contemplem o contexto da inclusão digital na EJA, há muitas obras que ressaltam a importância de abordar essa temática, destacando especificamente essa modalidade educativa, o que contribui para a disseminação de conhecimentos, nos servindo de respaldo para futuras produções a respeito desse tema, ampliando a área de conhecimento e pesquisa na modalidade EJA com perspectiva para a inclusão digital.

Nesse sentido, Silva e Júnior (2020), destacam que a partir do significativo crescimento da necessidade da utilização das TICs em nossa sociedade, torna-se cada vez mais importante e preciso o desenvolvimento e socialização de pesquisas e estudos no âmbito da inclusão digital articulada à EJA. Por isso, esse diálogo entre tecnologias e educação é algo imprescindível na busca de promover processos formativos em vista de uma educação mais democrática e de qualidade. Nessa conjuntura, nosso processo de análise se deu a partir de categorias, que em conformidade com Oliveira (2013), são classificações selecionadas pelo pesquisador em que agrupam elementos gerais, mantendo relações entre si. Desta forma, seguimos nessa pesquisa,

as seguintes categorias de análise: título, resumo, objetivos da pesquisa e abordagem metodológica.

Seguindo a linha de análise nas produções encontradas no banco de dados da CAPES e do Google acadêmico, identifica-se que em relação ao título, os trabalhos fazem menção às possíveis contribuições pedagógicas e sociais ocasionadas a partir da inclusão digital na modalidade EJA. Algumas obras destacando a importância da inclusão digital no processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos.

Deste modo, ressaltamos a relevância da alfabetização e letramento digital na vida dos jovens e adultos, para que estes possam ter autonomia e independência, tornando-se seres críticos e reflexivos, capazes de utilizarem as ferramentas tecnológicas para lidarem com suas necessidades diárias. Portanto, para Freire e Macedo (2011) é necessário que no processo de alfabetização seja viável a criação de condições de ensino e aprendizagem a partir do contexto social dos alunos, oportunizando um aprendizado mais significativo e de qualidade, articulado as vivências cotidianas dos discentes. Por isso, considera-se importante a inclusão digital no processo de alfabetização e letramento na EJA, uma vez que as TICs fazem parte do contexto social de jovens e adultos.

Outras produções ressaltam a relevância do conhecimento midiático digital na formação dos discentes, bem como, dos docentes para lidarem melhor com as ferramentas digitais e tecnológicas em sala de aulas. Algumas produções falam especificamente da inclusão digital sob a perspectiva de programas institucionais ou *softwares* adotados em determinadas escolas em que foram realizadas as pesquisas. Por fim, há trabalhos que realçam a importância da inclusão digital na Educação de Jovens Adultos e Idosos, como forma de potencialização de conhecimento e empoderamento social.

Dessa maneira, Joaquim e Pesce (2017), ressaltam que quando a inclusão digital na EJA se configura enquanto ação cultural para a libertação, poderá ter um importante impacto na vida social dos indivíduos reinseridos no ambiente escolar, o que acontecerá a partir de uma perspectiva de educação não compensatória, baseada no sentido de educação ao longo da vida, em que acredita-se que por meio desta, possivelmente permitirá reconhecer os jovens, adultos e idosos como capazes de aprender, de aprimorar seus conhecimentos, de se incluir social e digitalmente e por conseguinte, de se empoderar, enquanto classe.

Em relação aos resumos dos trabalhos, estes expõem os resultados, majoritariamente, satisfatórios em relação àquilo que os autores se propuseram apresentar é notório que o conhecimento advindo a partir dessas obras foram de grande valia para a formação e para a construção da prática de saberes de seus autores, bem como para outros sujeitos envolvidos na pesquisa, seja direta ou indiretamente.

Todas as produções ressaltam a importância da inclusão digital na educação de Jovens, Adultos e idosos, frisando a urgência de haver o suporte necessário para que o uso das TICs seja democratizado nessa modalidade. Muitos autores refletem acerca da contribuição do uso das tecnologias em sala de aula, como forma de promover a emancipação dos sujeitos ampliando seus conhecimentos e refletindo em sua educação em perspectiva pessoal e social. Desta maneira, frisam a relevância da inclusão digital para uma educação mais democrática e equitativa, tornando-se menos excludente. Logo, para Freire (1996) é interessante que os sujeitos tenham a autonomia e consciência para interagir e modificar sua realidade e o contexto em sua volta e a educação é o principal (se não o único) e necessário meio para que essa situação possa de fato ocorrer.

Todavia também são relatados os desafios e as dificuldades que permeiam a concretização da inclusão digital na EJA, enfatizando, principalmente falta de formação continuada para docentes na área das tecnologias, a escassez de recursos e materiais para serem

utilizados durante as aulas. Em algumas produções, inclusive, os autores destacam a necessidade de um programa de ensino que contemplem as necessidades quanto à educação e tecnologia na modalidade EJA, como forma de facilitar o uso e acesso das TICs durante as aulas.

Em relação aos objetivos apontados nas pesquisas, muitos autores tiveram o intuito de refletir sobre o uso das TICs na educação de jovens e adultos, analisando os reflexos da inclusão digital na formação desses indivíduos. Alguns trabalhos apontam seus propósitos à análises referentes à prática docente associada ao uso das tecnologias nas aulas de EJA. Tem obras que objetivam analisar as implicações da inclusão digital em instituições de ensino específicas. Outras direcionam sua pesquisa para as análises advindas do uso de algum recurso digital ou programa de intervenção da área de informática.

A partir da análise da metodologia dos trabalhos, constatamos que a grande maioria das pesquisas utilizam uma abordagem metodológica qualitativa, nesse contexto, dois estudos optaram pela abordagem quantitativa e apenas um fez uso da abordagem quali-quantitativa. Portanto, essas produções seguem diferentes procedimentos e modos de coletas de dados. Em relação aos tipos de pesquisas, encontramos, estudos bibliográficos, estudo de caso, pesquisa de campo, pesquisa ação e estudo exploratório, sendo que as pesquisas bibliográficas seguem um número maior, seguida das pesquisas de campo. Tratando das técnicas de coletas de dados, os autores utilizaram de questionários, formulários, realização de entrevistas e processos de observação.

Após esta análise, constata-se que as reflexões encontradas nas produções científicas discorrem a respeito da importância e contribuição que a inclusão digital integra na educação e na vivência social de jovens, adultos e idosos, demonstrando que é um percurso de desafios, mas também de possibilidades. Em vista disso, infere-se que essas reflexões oportunizaram um maior aprofundamento acerca das principais questões que permeiam os trabalhos sobre a inclusão digital na EJA entre os anos de 2015 e 2020.

Contudo, é ressaltada a necessidade de haver mais produções que tratem deste tema, pois, trata-se de uma temática bastante importante, porém ainda pouco trabalhada, haja vista que a partir dessa pesquisa nota-se que alguns anos possuem poucos trabalhos a respeito dessa abordagem. Assim, considera-se ainda, que foi relevante analisar e refletir sobre as produções aqui discutidas, tendo a plena consciência de que essas análises contribuiriam para a construção de conhecimento, agregando a nossa formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto social, o acesso às tecnologias torna-se imprescindível, visto que, o ambiente tecnológico digital está presente em várias esferas do convívio: no trabalho, nos estudos, na comunicação, na mídia, enfim, em nossas relações. Por isso, a inclusão digital é tão necessária, pois é o percurso para que haja o processo de democratização do acesso às tecnologias da informação e comunicação, dando assim, possibilidades para a inserção de todos na sociedade da informação. Pensando nisso, para o desenvolvimento desse trabalho, o foco foi mantido em pesquisar sobre o contexto da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos a partir de perspectivas teóricas voltadas para este tema. Partindo dessa premissa, este artigo tem o propósito de mapear trabalhos acadêmicos que abordem a inclusão digital na EJA nos anos de 2015 a 2020, por meio de um estudo do tipo estado da arte, trazendo reflexões pautadas nas análises desses trabalhos.

Assim, a partir dessas análises, os resultados obtidos indicam que é inegável a importância da inclusão digital na EJA, para a vivência pessoal e social dos sujeitos jovens adultos e idosos, destacando impactos positivos em sua autonomia, autoestima, na construção

de conhecimentos, na educação e em seus modos de empoderamento. Apesar dessa relevância, as produções analisadas também apontam que é algo desafiador concretizar o acesso às TICs na EJA, isso porque há um certo despreparo nas escolas no sentido estrutural e pedagógico que possa dar o suporte adequado para a implementação da inclusão digital nas aulas de EJA.

Nessa perspectiva, é urgente que haja incentivo e recursos voltados para a criação de pautas e programas que tenham o real intuito de auxiliarem na democratização do acesso às TICs na educação de jovens e adultos. Sendo assim, todos os autores defendem que por meio das tecnologias os sujeitos têm maiores possibilidades de inserção na sociedade, sendo protagonista no seu processo de aprendizagem e de suas atuações em seu meio social, podendo modificar sua realidade e seu contexto através desses dispositivos tecnológicos.

Desse modo, percebe-se que ainda se faz necessário o desenvolvimento de mais pesquisas que abordem a inclusão digital na EJA, reforçando essa problemática e apontando novos olhares para a importância de discutir as tecnologias na modalidade EJA, um contexto tão plural, complexo e relevante que por vezes é invisibilizado e desvalorizado, necessitando de muito mais produção de conhecimento e saberes como forma de destacar as potencialidades existentes em seu contexto.

Portanto, a partir dessas análises e reflexões, destaca-se ao tomar consciência dos assuntos abordados por meio das produções encontradas, considera-se que a indagação problematizada da pesquisa foi devidamente sanada. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o caminho para a implementação da inclusão digital na EJA, configura-se em um percurso de desafios e perspectivas, longe de seu fim. Pois, este caminho ainda precisa ser corajosamente trilhado para desbravar saberes, artes, conquistas, interações, potencialidades, histórias, belezas e conhecimentos, para que cada vez mais a sociedade possa entender a importância da inclusão digital para uma educação de qualidade na vida de jovens, adultos e idosos e acreditamos que esse percurso se torna cada vez mais acessível e democrático, por meio da disseminação de pesquisas e do auxílio das tecnologias.

## REFERÊNCIAS

AMPARO, M. A. M. & FURLANETTI, M. P. F. R. Inclusão digital na educação de jovens e adultos: dificuldades e desafios. In: 3º Congresso Internacional de Educação, 2011, Ponta Grossa - PR. Anais do CIEPG. Ponta Grossa - PR: ISAPG, 2011. v. 1. p. 1-14. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/Matheus1.pdf>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

BARBOSA, Ana Cristina.; SALES, Gilvandenys Leite; AMORIM, Laudenor. (orgs). **Desafios docente e discente da educação de jovens e adultos (EJA): existe solução?** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

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

BRASIL. Lei número 13632, 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Seção 1 – 7/3/2018, p. 1.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. V Conferência internacional sobre a educação de adultos. Brasília: SESI; UNIESCO, 1999.

FERNANDES, A. P.; SILVA, Giselle da Conceição. Inclusão Digital para Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para seu desenvolvimento. Udesc em Ação, v. 2, p. 01-12, 2008.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. Prefácio: Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. 2ª ed. – São Paulo: Editora Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

JOAQUIM, B. dos S., & PESCE, L. (2018). Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Crítica Educativa**, (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 185-199, ago./dez.2017 3(3), 185–199. Disponível em: < <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.244> >. Acesso em: 24 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIVA, J.. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 519-539, 2006. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300012> >. Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado Da Arte". Em Educação Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septiembre diciembre, 2006, pp. 37-50 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>.

SILVA, R. B. L ; COUTO JUNIOR, D. R. . Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA): pensando a formação de pessoas da terceira idade. Revista Docência e Cibercultura, v. 4, p. 24-40, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/redoc.2020.46818>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

## ENTRE PÁGINAS E *CLICKS*: produção de dicionários virtuais em E/LE no *Book Creator*

Luiza Helena Praxedes Fernandes<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão sobre a produção de textos digitais como possibilidade de escrita em língua espanhola, a partir de uma experiência de ensino remoto que objetivou a produção de dicionários virtuais neste idioma, utilizando a plataforma online de produção, edição e publicação de livros digitais *Book Creator*. Os dicionários foram o produto final do projeto “*El lenguaje de las redes*” realizado no decorrer de 5 semanas de ensino remoto emergencial (ERE), com duas turmas do ensino médio integrado ao técnico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Apodi, no primeiro semestre letivo de 2020. Neste artigo refletimos sobre a proposta de escrita digital na disciplina de espanhol com base na análise de dois dicionários produzidos pelos participantes do referido projeto. Para tal, nos pautamos principalmente em investigações sobre multimodalidade e produção de textos em ambiente escolar (RIBEIRO, 2016; 2018; 2021), aspectos teóricos e práticos da produção escrita nas aulas de espanhol como língua estrangeira (FERNÁNDEZ et al. 2012), discussões propostas sobre as relações entre redes sociais e ensino de línguas (LEFFA, 2016); (GOMES, 2016), escrita digital (CASSANY, 2002); (HERRERO, 2019), dentre outras referências pertinentes para a reflexão sobre a produção de textos em língua estrangeira (LE) mediada por tecnologias digitais. Em suma, o presente trabalho evidenciou a importância de promover experiências de escrita em espanhol que integrem diferentes saberes discentes, dentre eles, a capacidade de produzir textos em espaços digitais, os quais são cada vez mais usados em nossa cibercultura. O que é sem dúvida um desafio em dobro, não apenas pela precariedade nas condições do ensino de línguas na rede pública, mas também, pela falta de capacitação docente para promover esse tipo de letramento digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** textos digitais, multimodalidade, dicionários, ensino de espanhol.

### INICIALIZANDO...

Se antes da pandemia por COVID-19 a produção de textos em Língua Estrangeira (LE) já era vista como um desafio, no contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE) novos dilemas foram incorporados ao ensino e aprendizagem dessa competência. Concepções equivocadas anteriores e ainda persistentes no meio educacional como a ideia de que não é possível escrever em LE, especialmente nos níveis iniciais, e de que a prática da escrita desperdiça muito tempo da apertada carga horária das aulas dessas disciplinas (FERNÁNDEZ, 2012) passaram a dividir o campo das justificativas para a pouca (ou nenhuma) ênfase dada ao ensino/aprendizagem dessa competência com outras problemáticas, tais como o desafio de produzir textos em um contexto de escrita cada vez mais caracterizado pelo uso das tecnologias digitais (CASSANY, 2002).

Essas concepções e desafios não só desmotivaram ao longo da história do ensino de línguas a prática da escrita, como também impulsionaram a percepção da escrita como uma competência linguística quase impossível de ser exercitada na aprendizagem de LE, especialmente no contexto de ensino remoto, no qual alunos e professores foram subitamente inseridos em uma realidade educacional parcialmente ou completamente estranha à qual estavam familiarizados. Dessa forma, a reflexão e proposição de práticas de ensino e aprendizagem em LE, aqui especificamente, em espanhol (E/LE), contextualizadas com a realidade de modernização das interações sociais, fazem-se necessárias não apenas para a realidade temporária proporcionada pelo ERE, mas, sobretudo, em consonância com o cenário moderno de ampla tecnologização das inúmeras instâncias sociais, dentre as quais, a escola não

<sup>2</sup> Mestra em Letras, professora de Espanhol no IFRN, Campus Apodi, [luiza.praxedes@ifrn.edu.br](mailto:luiza.praxedes@ifrn.edu.br).

pode mais ficar alheia.

Sem dúvida alguma, há a urgente necessidade de intervenção em níveis mais profundos, como investimentos satisfatórios nos espaços físicos escolares e no fomento à capacitação docente, para que a inserção da escola no mundo tecnológico aconteça devidamente. No entanto, o que proponho aqui é algo menos voltado para o campo material, em termos de propostas de intervenção em estruturas físicas das instituições de ensino, porém mais focado no compartilhamento de experiências e saberes, mais ou menos compatíveis e aplicáveis a situações de ensino/aprendizagem de E/LE, a depender da realidade particular de cada leitor deste escrito.

Em suma, proponho neste capítulo a reflexão sobre a produção de textos digitais como possibilidade de escrita em espanhol, a partir de uma experiência de ensino vivenciada no ERE com duas das minhas turmas do ensino médio integrado ao técnico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN), campus Apodi, no primeiro semestre letivo de 2020, o qual se deu majoritariamente via ensino remoto<sup>3</sup>, em virtude da pandemia.

O objetivo da atividade foi a produção de dicionários virtuais em espanhol, a partir da linguagem usada nas diferentes redes sociais e utilizando como proposta de ferramenta principal para a escrita o *Book Creator*, uma plataforma *online* de produção, edição e publicação de livros digitais em diferentes formatos e com a possibilidade de inserção de distintos modos da linguagem e recursos semióticos, tais como textos verbais escritos e em áudio, textos audiovisuais, imagens, ícones etc.

Os dicionários foram o produto final do projeto “*El lenguaje de las redes*” realizado com as referidas turmas e fundamentado na metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos<sup>4</sup>. Foi realizada, portanto, uma série de atividades, no decorrer de 5 semanas de ensino remoto, com aulas síncronas e assíncronas nas turmas participantes da ação. No entanto, o foco da discussão proposta nestas páginas, está nas produções finais do projeto de escrita, ou seja, nos dicionários virtuais produzidos pelos alunos e nos aspectos multimodais que constituem as produções.

Em virtude do tempo e visando a melhor exposição da experiência de ensino compartilhada aqui, tomei como exemplificação apenas dois, dentre os 13 dicionários produzidos pelos discentes no decorrer do projeto e autorizados pelos autores para exposição neste capítulo. Para fins didáticos, inseri alguns *print screen* de páginas específicas dos dicionários no decorrer da tarefa realizada, com intuito de demonstrar visualmente alguns aspectos multimodais utilizados pelos discentes na composição das obras.

As reflexões que proponho aqui foram pautadas principalmente em investigações sobre multimodalidade e produção de textos em ambiente escolar (RIBEIRO, 2016; 2018; 2021), aspectos teóricos e práticos da produção escrita nas aulas de E/LE (FERNÁNDEZ *et al.* 2012), discussões propostas sobre as relações entre redes sociais e ensino de línguas (LEFFA, 2016); (GOMES, 2016), escrita digital (CASSANY, 2002); (HERRERO, 2019), dentre outras referências de pesquisa, pertinentes para a reflexão sobre a produção de textos em LE mediada por tecnologias digitais.

## A ESCRITA ATRAVÉS DAS TELAS: PRODUÇÃO DE TEXTOS EM ESPAÇOS DIGITAIS

<sup>3</sup> No campus Apodi, o ensino remoto iniciado em 2020, deu-se por meio de módulos compostos por momentos de aula síncronos e assíncronos.

<sup>4</sup> A ABP é uma metodologia de ensino que desenvolve o conhecimento de um tema a partir de uma questão ou problema, por meio de uma série de atividades de estudo e prática, que possibilitam resolver a problemática inicial e/ou atender os objetivos pretendidos com o projeto.

Pensar em práticas de ensino que dialoguem eficazmente com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm suscitado o interesse em entender melhor o conceito de multimodalidade e sua importância no contexto educacional mediado por tecnologias digitais. Kress (2001, p. 20 *apud* RIBEIRO, 2021, p. 26) define a multimodalidade como "o uso de diversos modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados" (destaque da autora).

Nesse sentido, a palavra, a música, a imagem, o áudio, os ícones, o *layout* etc. exemplificam as múltiplas linguagens (ou modos) que podem constituir um texto multimodal, a depender dos espaços (físicos e virtuais) de circulação. Esses modos semióticos precisam ser considerados e explorados nos ambientes de aprendizagem formal, como elementos inerentes ao conceito atual de texto e ao ato de produzi-lo, o que na maioria das vezes não acontece e, por esse motivo, a concepção de escrita textual na sala de aula é reduzida a uma mera sucessão de palavras e frases, com pouca ou nenhuma relação com os demais sentidos humanos no processo de interação escritor-texto-leitor.

Dessa forma, é imprescindível entender e estender também à sala de aula uma concepção de texto menos simplista, que abranja seu processo histórico e atual e, conseqüentemente, as transformações nas formas de produção. Na atualidade o texto é muito mais do que palavra escrita, ele "é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentidos" (RIBEIRO, 2021, p. 32). Tal definição é muito pertinente e nos possibilita enxergar toda a complexidade que constitui as diferentes formas de escrita atuais, especialmente a escrita digital.

Herrero (2019) define o texto digital como produção planejada a partir das telas e para elas e engloba algumas características fundamentais que o diferencia dos textos produzidos fora dos espaços digitais, tais como a virtualidade que é a "propriedade essencial dos novos produtos eletrônicos, já que são impalpáveis" e a hipertextualidade, "a capacidade de textos digitais para criar, agregar, lincar e compartilhar informação ou textos de diversas fontes através de *links*" (*ibid.*, p.124) (tradução minha).

Nessa perspectiva, ao considerarmos essas novas configurações dos textos nos espaços digitais, torna-se evidente que a prática da escrita no atual contexto de ensino de línguas demanda que consideremos como nossos alunos escrevem no cotidiano, fora da escola, porque, ao contrário do que se pode imaginar, eles escrevem os mais variados tipos de textos fora do ambiente escolar, especialmente nos espaços digitais. Gomes aponta que (2016, p. 82)

Muitas práticas de escrita no meio digital extrapolam as propostas das aulas de redação e leitura das escolas, [...] No meio digital, os alunos acabam produzindo gêneros textuais não privilegiados na escola, utilizando, em algumas situações, formas de escrita não convencionais e linguagens não escolarizadas, como a audiovisual ou multimídia, por exemplo.

Infelizmente, o contexto, a motivação, os temas e as formas que envolvem grande parte da produção de textos pelos alunos no cotidiano ainda diferem muito do que é empregado e solicitado como produção escrita nas salas de aula dos nossos dias, o que na maioria das vezes, torna a prática da escrita desmotivadora e/ou pouco significativa para os estudantes.

Para Fernández (2012), a participação efetiva dos alunos no processo de produção textual favorece o aspecto motivacional na hora de escrever em ambientes de aprendizagem formal. Isso significa envolver os alunos na escolha de temas que lhes sejam interessantes, na contextualização dos produtos textuais com a realidade dos discentes, entre outras ações iniciais que configurem a proposta de escrita na escola.

Ao trazer para a sala de aula discussões e reflexões sobre o uso da linguagem em espaços digitais, o docente possibilita a contextualização das experiências de aprendizagem escolar com

algumas vivências cotidianas do alunado, como a sua inserção nas redes sociais, nas quais eles não são apenas meros espectadores ou consumidores de conteúdo. Nossos alunos leem, posicionam-se sobre assuntos banais e complexos além de frequentemente produzirem uma diversidade de textos, com múltiplas linguagens em seus perfis virtuais.

Então, por que não trazer a experiência que nossos alunos já possuem nesses espaços digitais para o contexto escolar? Para Gomes (2016), um dos maiores entraves para esse tipo de diálogo é a forma como as instituições educadoras idealizam e aplicam a construção do conhecimento em um mundo cada vez mais tecnológico. Nas palavras do autor:

A escola, apesar das mudanças por que tem passado nos últimos anos, ainda é marcadamente logocêntrica, voltada, no mais das vezes, para atividades de leitura e produção de gêneros textuais de baixa ou nenhuma circulação na internet que não levam em consideração, por exemplo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de textos digitais e a sua função pragmática na criação e manutenção das redes sociais e seu papel na interação em comunidades de prática (GOMES, 2016, p. 87).

Em consonância com esse pensamento, Zacharias (2016, p. 20) também aponta que o surgimento das redes sociais provoca uma série de mudanças nos processos de criação e recepção dos textos. Aspectos como "a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade" são apontados pela autora como inerentes às novas formas textuais e que, portanto, requerem a devida formação para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos em espaços digitais por meio do trabalho em rede.

Como agentes educacionais, não podemos mais negar o quanto as tecnologias têm modificado toda a nossa forma de vida, inclusive, a maneira como lemos e produzimos textos atualmente. As formas de escrita, assim como as próprias produções textuais foram (e ainda são) modificadas, ao passo em que novos espaços de interação virtual vão surgindo. Escrever através de telas, sejam elas de computador de mesa, *tablet*, *laptop* ou, mais frequentemente, por meio de aparelhos celulares, como os inseparáveis *smartphones* tornaram-se muito mais frequentes do que a escrita manual, no bom e velho caderno de folhas pautadas e caneta esferográfica (RIBEIRO, 2021).

O uso do computador e outros recursos tecnológicos deve, portanto, ser percebido como de fato é, como mais uma forma de produção de textos em nossos dias. Ribeiro (2016, p. 67-68) ressalta que "o computador pode auxiliar na execução de tarefas que não poderiam ser feitas e acabadas à mão; assim como talvez possa oferecer opções prontas para situações em que seria preciso pesquisar e pensar mais". Dessa forma, escrever em espaços digitais exige que nossos alunos reflitam sobre "qual a melhor maneira de escrever determinado texto?", "quais modos da linguagem usar para alcançar os objetivos pretendidos?" e, ainda, "quais habilidades são necessárias para que o texto final possa transmitir mais eficazmente a mensagem pretendida?". Essas reflexões devem fazer parte do trajeto percorrido para produzir textos em ambientes digitais e é fundamental que a escola promova não somente esse tipo de indagação, mas que, conceda oportunidade para que os alunos descubram resoluções que eles mesmos possam aplicar para esse tipo de questionamentos.

Envolver os alunos ativamente em reflexões que dialoguem com a realidade de uso da língua no cotidiano e com o processo de produção de textos que surgem e/ou circulam em espaços comunicativos, cada vez mais usados no nosso cotidiano, como é o exemplo do meio digital, são fases importantes para a escrita significativa em nossos dias.

## DE CONSUMIDORES A PRODUTORES DE TEXTOS DIGITAIS

Em um mundo cada vez mais polifônico e no qual essa multiplicidade de vozes se

amplifica por meio dos diferentes recursos midiáticos, especialmente pelas redes sociais, a interação é imprescindível para integração nessas comunidades de diálogos virtuais. No entanto, de acordo com Ribeiro (2018, p. 39), pautada em pesquisas como a de Ambrózio (2016), os jovens são muito mais "consumidores (e curtidores) de informação ou de produtos editoriais do que produtores e enunciadores". Ainda de acordo com a autora, "Lemos mais do que escrevemos, curtimos mais do que compartilhamos; compartilhamos muito mais do que produzimos (*ibid.*). Esta é uma realidade que se estende à vivência escolar. Nossos alunos estão mais acostumados a receber o conhecimento de forma passiva. Na aprendizagem de línguas estrangeiras, não tem sido muito diferente se considerarmos que a mera exposição de temas gramaticais ainda ocupa a maior parte das aulas de idiomas, mesmo em metodologias ditas comunicativas.

No que se refere à escrita em LE, e aqui especialmente em espanhol, não basta apenas apresentar uma série de gêneros discursivos, pedindo apenas aos alunos que leiam e respondam questões sobre características de gênero tal e que identifiquem exemplos do mesmo em exercícios isolados. É imprescindível que os alunos sejam produtores de textos com uma finalidade comunicativa concreta e que vão mais além da "interação simulada" (LEFFA, 2016, p. 139) tão comum nas aulas de língua estrangeira.

Na tentativa de proporcionar experiências de produção de textos significativos na disciplina de espanhol, principalmente em um contexto tão complexo e desmotivador para a aprendizagem, como foi a fase de implantação do ERE, propus aos alunos do terceiro ano de Agropecuária e do quarto ano de Biocombustíveis do IFRN, campus Apodi, a experiência de produção escrita de dicionários digitais em espanhol, como produto final de um projeto de ensino que objetivou a investigar as características linguísticas mais notáveis em determinadas redes sociais.

Nessa vivência, os 31 alunos, de cada turma, foram desafiados a produzirem em grupos de 5 e 6 integrantes, dicionários temáticos sobre a linguagem das redes sociais utilizando a plataforma *on-line* de produção de livros virtuais *Book Creator*, uma ferramenta gratuita que permite criar e editar livros em diferentes tamanhos e formatos, utilizando distintos recursos semióticos. A plataforma possui um plano gratuito, é bastante intuitiva e possibilita ainda a publicação *on-line* das obras produzidas e o compartilhamento das produções com colaboradores e/ou público-alvo.

Na atividade, era esperado que cada dicionário apresentasse como temática para os verbetes um determinado grupo de expressões comunicativas que caracterizassem a linguagem usada na rede social definida mediante sorteio para cada equipe. O objetivo aqui não foi a tradução da linguagem usada nas redes sociais para a língua espanhola, mas o desenvolvimento da "competência comunicativa multimodal" que, para Cassany (2002, p. 6), a partir da perspectiva de Kress (1998), compreende "as regras de cada modo ou meio, além de habilidades sofisticadas de integração e planejamento de textos semióticos" (tradução minha). Dessa forma, a produção de dicionários virtuais em espanhol visou o desenvolvimento da "competência multimodal" (CASSANY, 2002) em LE por meio da produção de textos digitais que usassem a língua espanhola como código linguístico na elaboração de alguns modos da linguagem, como o verbal, visando exatamente a interação dentro de um contexto comunicativo de uso desse idioma.

A definição de um eventual público leitor para os dicionários foi de suma importância para situar o uso da língua espanhola em um contexto de uso real desse idioma. Por essa razão, ao apresentar a proposta da atividade, também orientei aos discentes a necessidade de direcionar a escrita dos dicionários a possíveis leitores/usuários que, nessa atividade, seriam brasileiros, estudantes de espanhol. Tal direcionamento possibilitou aos alunos aplicarem os saberes já

presentes em LM (ainda que inconscientes), como a leitura e a escrita em espaços digitais, a própria percepção como estudantes brasileiros de espanhol na hora de definir que tipo de dicionário virtual interessaria aos eventuais leitores definidos, além da aprendizagem prática do espanhol em uma situação de uso concreto dessa língua.

A plataforma usada para criação dos dicionários permitia que os alunos explorassem uma série de linguagens, como áudio, imagens e diferentes tipos de ilustrações como ícones e formas geométricas, vídeos, palavras e *links* de outras páginas eletrônicas. Isso possibilitou aos discentes a criação de verbetes com inclusão de mais de uma linguagem para expressar as características comunicativas da rede social tema do dicionário e que também pudessem atender as possíveis necessidades e interesses que estudantes de E/LE possuem ao recorrer a um dicionário virtual. Um exemplo disso seria a relação entre linguagem verbal escrita e falada, muito comum em dicionários virtuais de línguas estrangeiras e bastante explorada pelos alunos na atividade.

A produção do dicionário aconteceu de modo processual, o que significou a realização de uma série de atividades dentro de etapas como a planificação "que compreende toda atividade destinada a elaborar configurações do escrito" (CASSANY, 2008, p. 922-923 *apud* FERNÁNDEZ, 2012, p. 14); a textualização que envolve "toda atividade linguística dedicada a preparar o produto escrito, tendo por base os dados elaborados na planificação" (*ibid.*); a revisão "que abrange a avaliação do material planejado e redigido a fim de determinar se ele cumpre as funções previstas e se é necessário reformulá-lo e melhorá-lo" (*ibid.*, p. 15) e a reformulação que "retoma o texto e realiza os ajustes necessários que podem ser de natureza diversa" (*ibid.*).

Por uma questão de espaço, não serão apresentadas neste capítulo todas as atividades realizadas nessas etapas do processo de escrita. Inserir, portanto, apenas a alguns recortes de dois dicionários produzidos pelos alunos: um sobre a rede social de mensagens rápidas *WhatsApp* e o outro sobre a aplicação para relacionamentos amorosos *online Tinder*<sup>5</sup>.

Uma das primeiras atividades na produção dos dicionários foi a definição das redes sociais que funcionaram como tema para as produções, pelos próprios alunos. Envolvê-los na definição dos temas para os produtos textuais foi um importante fator no engajamento dos discentes na elaboração dos dicionários, uma vez que oportunizou aos discentes participarem da elaboração da proposta de escrita ao pedir àqueles que listassem as redes sociais que eles gostariam de pesquisar. Fernández (2012, p. 18) ressalta que no cenário educacional "a motivação intrínseca relaciona-se ao desejo ou vontade de realizar uma tarefa" o que, ainda segundo a autora, significa envolver os alunos ativamente nas atividades a serem realizadas, possibilitando ao estudante assumir o protagonismo da sua aprendizagem e superar desafios, como o baixo domínio do idioma assim como dos aspectos estruturais dos textos a serem produzidos.

No decorrer do processo de escrita, os aprendizes tiveram contato com uma série de dicionários virtuais de idiomas estrangeiros, o que foi imprescindível para que eles planejassem a escrita dos próprios dicionários, desde a estrutura dos verbetes até o *design* geral da obra. Os discentes também estudaram aspectos inerentes ao gênero verbete e refletiram sobre questões envolvendo o uso da linguagem nas redes sociais, com ênfase nas línguas estrangeiras, principalmente o espanhol.

Todas as atividades de pesquisa, leitura e reconhecimento das partes textuais de um dicionário, bem como a sua importância na aprendizagem de E/LE, foram de suma relevância

<sup>5</sup> Como o *Tinder* possui limitações para usuários menores de idade, conforme publicado em seu regulamento, apenas os alunos com 18 anos ou mais usaram essa rede social como tema para os dicionários.

para o desenvolvimento de uma série de habilidades dos alunos na disciplina e que oportunizaram aos discentes irem mais além da aprendizagem teórica e passiva nas aulas de LE.

Ressalto que esse não foi (e talvez não seja por um bom tempo) um processo fácil de ensino, afinal de contas, criar é um trabalho árduo, por vezes, tortuoso que exige transformação constante. Muitos discentes apresentaram certa resistência à proposta de produção dos dicionários digitais, uma vez que tal tarefa exigia mais interação da parte deles e, principalmente, o exercício de uma habilidade pouco explorada ainda no meio escolar: a criatividade. Além disso, foi notável a relutância de algumas equipes em reescrever/reeditar alguns textos produzidos no decorrer do processo. Tal denunciou a percepção equivocada dos alunos em relação à escrita como produto acabado e não como um processo que exige planejamento, reflexão, revisão e reescrita.

Um outro entrave no processo de escrita foi o fato da produção dos dicionários ter sido realizada no início do ensino remoto, um período de adaptação dos alunos ao sistema de aprendizagem em momentos síncronos e assíncronos. Portanto, se já havia necessidade de incluir nas práticas de aprendizagem letramentos para leitura e escrita em espaços digitais no ensino presencial, no contexto de ERE tal necessidade acentuou-se cada vez mais, o que demandou estratégias de ensino mais específicas para o alcance dos objetivos de aprendizagem traçados. Por exemplo, o uso frequente de tutoriais em vídeo, por meio dos quais eu exemplificava o uso de algumas ferramentas digitais pouco conhecidas ou exploradas pelos discentes.

O caminho tortuoso da aprendizagem ativa precisa ser percorrido, uma vez que a sua importância se justifica, conforme aponta Ribeiro (2018), pela necessidade da formação de uma sociedade menos manipulada e mais igualitária, o que só é possível quando formamos cidadãos cada vez mais ativos, críticos e engajados com a criação de soluções inovadoras e com o posicionamento bem fundamentado em diferentes contextos e espaços comunicativos.

A produção dos dicionários demandou de cada equipe o exercício de habilidades complexas, por exemplo, pensar e selecionar quais modos da linguagem melhor apresentariam ao leitor do dicionário os vocábulos selecionados para a construção dos verbetes e como transmitir, para o público leitor/usuário do dicionário, as características comunicativas predominantes na rede social em foco.

A equipe responsável pelo dicionário sobre a rede social *WhatsApp* identificou e destacou como características linguísticas predominantes nessa rede social a comunicação rápida, realizada majoritariamente por meio de mensagens de áudio e por mensagens de textos que abusavam das abreviações informais para agilizar a comunicação. A partir disso, a equipe decidiu produzir um dicionário sobre abreviações linguísticas usadas no *WhatsApp* por falantes nativos do Espanhol. Os verbetes desse dicionário seguiram a forma desse gênero textual empregado em muitos dicionários eletrônicos de LE, com entrada, tradução da palavra e aplicação em contexto, além da inserção de arquivos de áudio com a pronúncia das abreviações em espanhol.

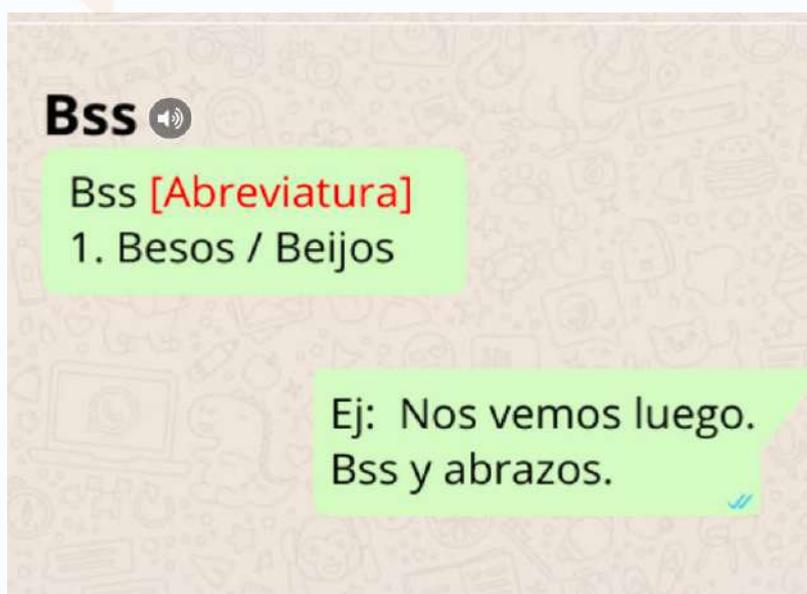


Figura 1: Print screen de página do dicionário digital no *Book Creator* "Diccionario de abreviaturas para conocer al WhatsApp". Fonte: equipe de alunos do terceiro ano de Agropecuária. Exibição autorizada pelos autores.

Zacharias (2016) parafraseando (Álvarez, 2001) menciona que, nos espaços digitais, o acesso aos dicionários e enciclopédias oportuniza ao leitor experiências de audição com a pronúncia de termos desconhecidos, leitura em tela, ou ainda, ilustrações relacionadas às entradas desses manuais, ou seja, diferentes linguagens combinadas nos dicionários virtuais que potencializam a funcionalidade dos dicionários impressos. A hipertextualidade acontece em espaços digitais como o *Book Creator* por meio da inserção de elementos dinâmicos como botões que integram os textos verbais com os textos em áudio ou audiovisuais, ou ainda, imagens que complementam e até reforçam a explicação verbal, por exemplo.

A hipertextualidade empregada nesse dicionário pelos alunos-autores oportunizou que o possível leitor não apenas visualize a escrita dessas abreviações linguísticas em espanhol, assim como o seu respectivo vocábulo originário nesse idioma, mas também que ele escute a sua pronúncia, de forma a relacionar a linguagem escrita com a oral, algo muito importante, principalmente para aprendizes de uma LE.

Além disso, a combinação desses modos linguísticos possibilitou a reflexão sobre a proximidade entre linguagem oral e escrita informal, recorrentes tanto em língua materna como em uma língua estrangeira e muito presentes em espaços de comunicação virtual semelhantes ao *WhatsApp*, como o *Messenger* e o *Telegram*. A equipe conseguiu, portanto, identificar quais modos da linguagem e recursos semióticos seriam mais pertinentes para apresentar o vocabulário do dicionário, considerando o espaço de circulação do mesmo e o seu público de destino.

Saberes em *design* e editoração fazem cada vez mais parte da construção dos textos multimodais, especialmente daqueles que circulam nos espaços digitais, aos quais nossos alunos possuem acesso frequente. Villas-Boas (2003, p. 12 *apud* RIBEIRO, 2021, p. 46) conceitualiza o *design* como "ordenação projetual de elementos estético-visuais textuais e não textuais com fins expressivos", ou ainda, como "projetos gráficos que têm por fim comunicar através de elementos visuais (textuais ou não) uma dada mensagem para persuadir o observador, guiar sua leitura ou vender um produto" (*ibid.*, p.13).

O *layout* das páginas do dicionário sobre o *WhatsApp* foi elaborado utilizando o mesmo plano de fundo oferecido por essa rede social. Os verbetes também foram posicionados nas páginas do dicionário com figuras no formato de balões de fala, simulando uma conversa entre usuários do *WhatsApp*. O *design* escolhido pela equipe proporciona uma experiência de leitura sobre o tema do dicionário não apenas por meio do conteúdo dos verbetes e textos em áudio, mas também pela forma como esse conteúdo é apresentado no dicionário, dialogando também com o leitor através do visual.

Outro exemplo similar aconteceu com a equipe produtora do dicionário sobre o vocabulário da rede social para relacionamentos amorosos: "*Tinder*". A escolha das cores em tons rosados, da fonte cursiva em parte do título, o uso de elementos iconográficos como corações objetivam comunicar a ênfase romântica do aplicativo, identificada pela equipe produtora do dicionário como característica comunicativa primordial da aplicação.



Figura 4: *Print screen* de capa do dicionário digital no Book Creator "*El match del amor*".  
Fonte: equipe de alunas do quarto ano do curso de Biocombustíveis. Exibição autorizada pelos autores.

Para explicar os símbolos que compõem a interface do aplicativo, a equipe recorreu a distintos modos linguísticos como o áudio, imagens, símbolos do *Tinder* e os seus respectivos vocábulos correspondentes em espanhol, devidamente orientados por elementos iconográficos como setas. As imagens do casal "*Doña Florinda*" e "*profesor Jirafales*" do seriado da TV mexicana, também muito famoso no Brasil "*El Chavo del ocho*" foram usadas como uma forma didática e criativa de produção de verbetes com o vocabulário usado no perfil dos usuários dessa rede social. O uso das imagens desses personagens, nesse contexto, funciona como uma referência divertida entre a temática romântica do aplicativo e a história de amor dos personagens no seriado, uma estratégia criativa de construção textual idealizada e aplicada autonomamente pelas discentes.

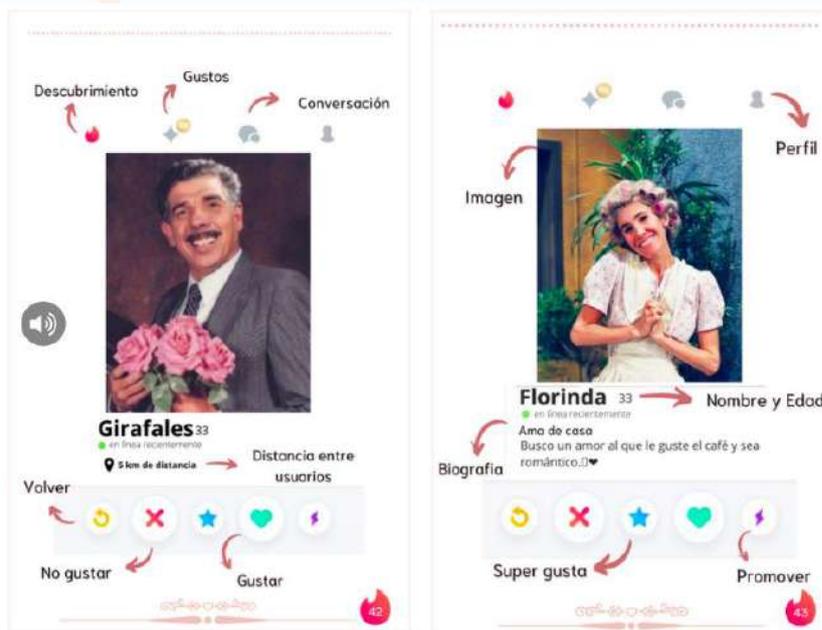


Figura 5: Print screen de páginas do dicionário digital no Book Creator "El match del amor".  
Fonte: equipe de alunas do quarto ano do curso de Biocombustíveis. Exibição autorizada pelos autores.

A definição e aplicação desses recursos gráficos não é uma parte extra dos textos produzidos pelos alunos, mas compõem a produção de sentidos, assim como os demais elementos textuais, como as palavras. Para Ribeiro (2021, p. 32) tratar os elementos textuais não verbais como "paralinguísticos" e/ou "extralinguísticos" não faz sentido algum, exatamente porque, cada um desses elementos faz parte de uma camada importante para o sentido último do texto. Essa percepção dialoga muito bem com a teoria proposta por Kress e Van Leeuwen (2001) a respeito da importância do *layout* assim como os demais componentes nas produções multimodais: "todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado." (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 28 *apud* RIBEIRO, 2021, p.75).

O mais interessante é que os alunos participantes do projeto de escrita não tiveram, por uma questão de tempo e objetivos do projeto, a oportunidade de terem aulas de edição, diagramação e outras etapas do processo de editoração, naquele momento. Esses saberes foram obtidos e/ou ampliados de forma autônoma no decorrer do processo de escrita. Ribeiro (2021) aponta que as tecnologias digitais têm popularizado a produção de textos em ambientes virtuais. Ferramentas digitais como o *Book Creator* permitem que qualquer indivíduo que navega nas muitas plataformas digitais disponíveis *online* escreva, edite e publique suas próprias obras. A dinâmica é basicamente a mesma de muitos espaços digitais, tais como fazer *upload* de arquivos, deletar, arrastar, soltar, publicar ou postar, entre outros comandos, aos quais os internautas, especialmente os mais jovens, estão habituados nas suas práticas de leitura e escrita na rede.

Outro ponto interessante é que muitas equipes preferiram produzir o *design* dos dicionários em outras ferramentas e usar o *Book Creator* como plataforma de montagem dos dicionários, na qual eles combinavam os diferentes modos linguísticos em um complexo processo de editoração, executado a partir de conhecimentos prévios dos discentes com outras plataformas digitais. Essa combinação de ferramentas revelou a autonomia e criticidade por parte dos alunos para selecionar e combinar as melhores ferramentas visando à concretização

da escrita por eles planejada e culminou em resultados satisfatórios para todos os envolvidos, até mesmo, para os participantes mais resistentes em alguns momentos da produção dos dicionários, pois perceberam o quanto eles são capazes de criar também no ambiente escolar.

## GOSTARIA MESMO DE SAIR DESTA PÁGINA?

É inegável a importância de promover esse tipo de aprendizado de forma explícita, de maneira que os alunos não apenas aprendam de forma autônoma, mas também sejam conscientes do aprendizado adquirido ou ampliado. Esse é sem dúvida um desafio em dobro, não apenas pela apertada carga horária que a disciplina de língua espanhola possui na rede pública de ensino, mas também pela falta de capacitação docente para promover esse tipo de letramento digital. Ribeiro (2021, p. 49) ressalta a relevância de letramentos como em *design* de textos para docentes e afirma que "Nos dias de hoje, o domínio de questões visuais é tão importante quanto o domínio da coesão e coerência".

No tocante ao primeiro desafio, penso que as discussões e reflexões precisariam de um outro direcionamento teórico e mais espaço que não disponho neste capítulo. Já no que se refere ao segundo, uma possibilidade para um trabalho mais elaborado, mediante a realização de projeto de ensino, por exemplo, seria a promoção de parcerias com especialistas em diversos letramentos digitais, por exemplo, em *design*, em edição de textos digitais, etc. destinados ao público discente e docente.

Para projetos menos ambiciosos, mas nem por isso menos eficazes para o letramento digital, como foco na escrita de textos multimodais em espaços digitais, é possível e recomendável não ignorar o saber prévio dos nossos alunos e desafiar-los a irem mais além da mera recepção do conhecimento pronto por parte docente e assumirem o protagonismo para fazer o que eles são muito capazes de fazer dentro e fora da escola: criar.

## REFERÊNCIAS

CASSANY, Daniel. La alfabetización digital. In: Congreso Internacional de ALFAL, 13., 2002, San José de Costa Rica. **Atas do XIII Congreso Internacional de ALFAL**. Organizadores: Víctor M. Sánchez Corrales ed. Universidad de Costa Rica, 2004. Disponível em: <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-murcia/pedagogia-social/la-alfabetizacion-digital/27388647>. Acesso em: 30 de agosto de 2021. p. 3-20.

FERNÁNDEZ, Eres. Gretel. (Coord.) *et al.* **Gêneros textuais e produção escrita: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira**. São Paulo: IBEP, 2012.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos que aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola editorial, 2016. p 81- 92.

HERRERO, Carmen. Escritura digital: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales. In: **Lectoescritura digital**. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019. p 123-132. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22961/17/00>. Acesso em 31 de agosto de 2021.

LEFFA, Vilson. Redes sociais: ensinando. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional línguas como antigamente. In: ARAÚJO,

Júlio; LEFFA, Vilson (Org). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola editorial, 2016. p 81- 92.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_. **Escrever, hoje.** São Paulo: Parábola, 2018.

\_\_\_\_\_. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. *In:* COSCARELLI, Carla Viana (Org). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola editorial, 2016. p 32- 42.

\_\_\_\_\_. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2021.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In:* COSCARELLI, Carla Viana (Org). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola editorial, 2016. p 15- 26.

## PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um relato sobre experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas no programa de residência pedagógica

Dayane Valéria de Sousa Rodrigues<sup>6</sup>

Emanuele Vitoria de Oliveira Leite<sup>7</sup>

Lavínia Eliete Pereira Dantas<sup>8</sup>

### RESUMO

Diante do atual cenário pandêmico, a educação precisou se reinventar, assumindo um caráter essencialmente digital. Nessa nova perspectiva, professores e aprendizes precisaram reconfigurar o que compreendiam como experiência escolar a partir de uma interação por telas. Tendo em mente esse cenário de ensino e aprendizagem, apresentamos um relato de experiência cujo objetivo central é discutir propostas de atividades em planejamento e implementadas com o público do Ensino Médio de uma escola pública do município de Apodi/RN durante o Ensino Remoto Emergencial. Os desenvolvimentos pedagógicos aqui discutidos estão contextualizados nas experiências formativas vivenciadas no decorrer do Programa de Residência Pedagógica e têm como centralidade o desenvolvimento de multiletramentos que emergem na cultura digital. Para tanto, esta pesquisa ancora-se nas considerações de Rojo e Moura (2012), Rojo (2013) e Silva (2014), as quais nos apresentam o conceito e a importância da inserção de novas práticas de ensino e aprendizagem a partir da chave conceitual dos multiletramentos. Para geração de dados, foram implementados questionários, de modo que os aprendizes pudessem falar sobre dificuldades e sugestões de atividades para o Ensino Remoto. Com o *feedback*, ficou evidente que a adoção da Pedagogia dos Multiletramentos auxiliaria nesse processo, sanando alguns problemas e aperfeiçoando o ensino-aprendizagem. As atividades desenvolvidas proporcionaram aos estudantes experiências que contribuíram para a ampliação de letramentos possibilitando a participação significativa e crítica dos alunos no ambiente escolar e social. O relato em questão é parte de um estudo de campo, baseado nas experiências formativas do subprojeto de Língua Portuguesa e Língua Inglesa com alunos do Ensino Médio. Aqui, relatamos a etapa de observação de situações vivenciadas na prática pedagógica no atual contexto e algumas considerações referentes aos multiletramentos como habilidade educacional e social para alunos e professores<sup>9</sup>.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiletramentos. Residência Pedagógica. Ensino-aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

No ano de 2019 surgem os primeiros casos do novo coronavírus, tendo em vista o desconhecimento acerca de um método eficaz contra a propagação e contaminação do vírus, iniciou-se a maior pandemia já vista no Brasil, a COVID-19, a qual enfrentamos ainda hoje, em 2021. O contexto pandêmico afetou todo o cenário mundial, pois, trata-se de um inimigo invisível que naquela ocasião era totalmente desconhecido e ameaçador à humanidade. Decorrente do elevado número de propagação do vírus, foi necessário tomarmos diversas medidas protetivas, como a quarentena, que caracteriza-se pelo isolamento social, assim, o mundo em suas muitas facetas precisou mudar, se reinventar e se articular aos novos métodos que surgiriam em prol de suprir as necessidades humanas. Na educação, imaginávamos que a suspensão das aulas seria algo breve, o que não foi, diante desse contexto, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), recomendou que enquanto

6 Graduada do curso de Licenciatura em letras Inglês pela UFERSA. E-mail: Dayanesousa322@gmail.com

7 Graduada em Licenciatura em letras Inglês pela UFERSA. E-mail: emanuellevitoriaa15@hotmail.com

8 Graduada do curso de Licenciatura em letras Português pela UFERSA. E-mail: laviniaodb83@gmail.com

9 Jeová Araújo Rosa Filho (Orientador) Professor Adjunto do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas da UFERSA. E-mail: jeova.araujo@ufersa.edu.br

durasse a pandemia do Covid-19 as organizações educacionais precisariam expandir modalidades alternativas de ensino.

Posto isto, as escolas tiveram que agir de modo emergencial para suprir a demanda das aulas, assim, houve uma mudança de modalidade no ensino, o que antes se dava de forma presencial, converteu-se no “Ensino Remoto Emergencial”, assumindo um caráter essencialmente digital em muitos contextos do ensino. Nessa nova perspectiva, professores e aprendizes precisaram reconfigurar o que compreendiam como experiência escolar a partir de uma interação por telas.

Perante o exposto, nós, ainda na condição de alunos e professores em formação, temos como principal objetivo expor nesse relato de experiência, propostas de atividades que seguem a pedagogia dos multiletramentos como orientação teórico-metodológica, as quais foram implementadas com o público do Ensino Médio de uma escola pública do município de Apodi/RN, durante o Ensino Remoto Emergencial e que positivamente tem construído aprendizados com a quebra de paradigmas que emergencialmente se fizeram necessários perante o atual cenário educacional em que estamos inseridos.

Este trabalho está estruturado em quatro seções: na primeira, apresentamos a introdução, descrevendo o contexto, assim como os objetivos; em seguida, a segunda seção expõe a metodologia utilizada; na terceira seção, discutimos acerca dos teóricos à que recorreremos para fundamentar nosso relato, por fim, na quarta seção, apresentamos as considerações finais deste estudo.

## DESENVOLVIMENTO

Muito se tem falado sobre educação a distância no contexto pandêmico, sobre as dificuldades e as limitações que esse modelo trouxe às vidas dos alunos e professores. Há quem afirme, portanto, que o termo “Educação a Distância” não condiz com o momento em que vivemos, tendo em vista o seu caráter emergencial e as dificuldades circunstanciais.

No ano de 2020, diante da suspensão das aulas presenciais para cumprir as medidas preventivas contra a COVID-19, o mundo viu no EaD uma solução emergencial para sanar o problema da paralisação das aulas e dar continuidade aos estudos em seus lares, porém, nos deparamos com as inúmeras dificuldades, que vão desde a falta de recursos humanos, como: formação e preparo dos professores para a modalidade, até a falta de recursos materiais, como a falta de equiparmos tecnológicos, falta de acesso à internet e ambiente qualificado para realizar/participar das aulas remotas, isso nos leva a entender que esta modalidade em que todos nós tivemos que migrar e nos inserimos, não consistiu nos parâmetros que regem a Educação a Distância, pois esta, como bem destaca Joye, Moreira e Rocha (2020), conta com a “docência compartilhada”, formada por diversos especialistas como professores conteudistas, designer, ilustradores, professores de multimídia, gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, etc, todos em ação conjunta para desenvolver as aulas, além disso essa modalidade de ensino conta com alunos de perfil andragógico, que possui certa autonomia e responsabilidade para estudar online, estes fatores apontados diferem diretamente da Educação Remota Emergencial (ERE), na verdade a única semelhança está no uso dos meios tecnológicos, já que repentinamente os professores tiveram que adquirir as inúmeras habilidades aqui elencadas e sozinho desempenhar funções como a seleção de conteúdos, produção de videoaulas e implementação de aulas em diversos ambientes virtuais de aprendizagem.

Portanto, essa seção apresentará o processo da experiência, os procedimentos adotados e a temática encontrada na literatura utilizada, consideráveis ao contexto de ensino exposto o qual estamos fixados. O contexto metodológico do presente trabalho que baseia-se em relatos

de experiências formativas de alunos do Programa Residência Pedagógica, têm como centralidade o desenvolvimento de multiletramentos que emergem na cultura digital, visto que os alunos convivem com várias tecnologias digitais que incorporam as variadas situações de aprendizagem. Diante dos desafios que a educação está enfrentando com a pandemia do Covid-19, entender que os professores necessitam promover mudanças para transformar suas práticas de ensino é fundamental neste contexto de ensino remoto. Com isso, pensar na possibilidade de implementar a pedagogia dos multiletramentos, é portanto necessária, mesmo que não seja uma tarefa simples e fácil.

A partir disso, a pesquisa é fundamentada em conceitos e levantamentos teóricos de alguns autores que apresentam os seus posicionamentos críticos acerca de novas práticas de ensino e aprendizagem mediadas pelas práticas de multiletramentos. Sendo assim, amparamos nas contribuições de ROJO E MOURA (2012), ROJO (2013), SILVA (2014) e JOYE *et al.* (2020). Outra variável a ser considerada para o desenvolvimento deste relato diz respeito aos questionários eletrônicos para o levantamento de dados. Os questionários foram aplicados através do *Google Forms* que é um aplicativo usado para questionários e formulários com o intuito de coletar informações.

Foram entrevistados 123 alunos das turmas de 1º ano e 2º ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino. Os estudantes foram questionados acerca das contribuições do Programa Residência Pedagógica; sobre a relação que os mesmos têm com a Língua Inglesa, visto que trata-se de um projeto interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

**Figura 1:** Introdução do formulário de opinião. O formulário pede o nome e a turma do participante e apresenta o seguinte texto: "Sua opinião é importante! Queremos conhecer um pouco mais de você para que possamos ter uma experiência ainda mais valiosa, contribua com a gente. Ficamos gratos desde já!".

**Figura 2:** Resultados do questionário. A pergunta é "Quais suas principais dificuldades no ensino remoto?". Com 65 respostas, as opções e o número de votos são:

Dificuldade	Número de Respostas
Internet	10
Entender o assunto	8
Nada não tenho nenhuma	7
Prazos	6
Tem vezes que é difícil entender e tirar dúvidas.	5
Se adaptar com as aulas onlines	4
Não tenho uma dificuldade que chame atenção.	3
as aulas	2
Me concentrar	1

**Figuras 1 e 2:** formulário de opinião

As figuras anteriores apresentam o primeiro questionário respondido pelos alunos, o qual a investigação suscitada foi sobre as principais dificuldades enfrentadas com essa nova modalidade de ensino. Assim sendo, o relato de experiência fundamentou-se em duas vertentes: Uma pedagógica, a qual descreve a elaboração e o desenvolvimento de atividades de aprendizagem e outra investigativa, a qual traz reflexões sobre a vivência dos aprendizes no decorrer das experiências de sala de aula e nos permite identificar as principais dificuldades tanto no aprendizado da língua inglesa, quanto contrariedades causadas pelo ensino remoto, sendo possível analisar através dos resultados obtidos que os maiores problemas enfrentados pelos alunos são as dificuldades na conexão com a *internet* e a dificuldade de concentração nas aulas. Quanto à vertente pedagógica, esta descreve a elaboração e o desenvolvimento de atividades de aprendizagem. Posto isso, as atividades desenvolvidas são pensadas de modo que facilite o aprendizado e propicie um estímulo aos alunos.

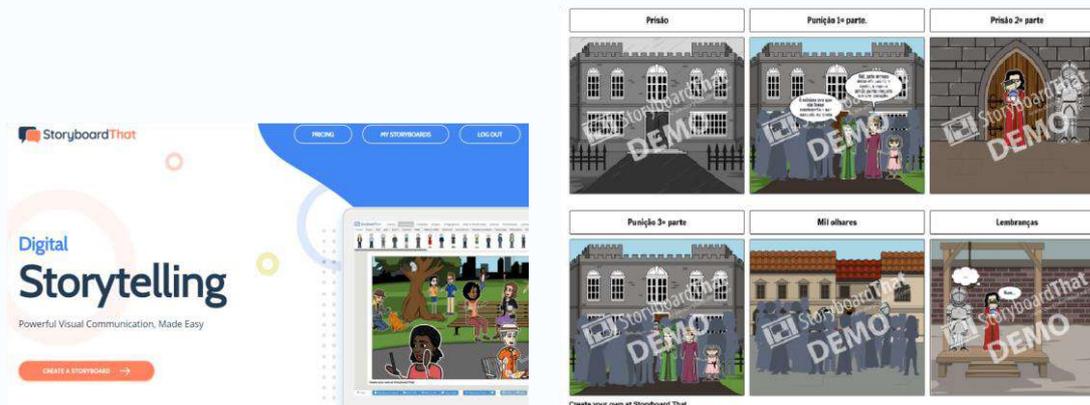
Pensando nisso, foi desenvolvido trabalhos com o *Instagram*, visto que é uma rede social com diversas ferramentas que servem de suporte para o desenvolvimento das atividades.

Nessa perspectiva, trabalhamos duas atividades seguindo a proposta; na primeira, criamos uma conta para a postagem das produções de sinópse, relato ou resumo em inglês com uso de conectores e para postagem de receitas com o uso dos verbos imperativos; na segunda, os alunos em grupos criaram um perfil na plataforma para falar sobre algum dos quatro personagens principais da obra “*A Letra Escarlate*” de Nathaniel Hawthorne, essa foi uma atividade que é parte de um projeto literário.



Figuras 3 e 4: contas no Instagram

Para o mesmo projeto, utilizamos também a plataforma *Storyboard* para a produção de quadrinhos, a fim de registrar alguns capítulos da obra literária anteriormente ressaltada. A produção de histórias em quadrinhos tem a capacidade de ampliar a motivação dos alunos para o conteúdo das aulas, estimulando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico, além de registrar o que foi estudado.



Figuras 5 e 6: plataforma e produção dos quadrinhos

Em consonância com Silva (2014), que nos apresenta o conceito e importância da inserção de novas práticas de ensino e aprendizagem a partir da chave conceitual dos multiletramentos, utilizamos essas ferramentas para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo-os fazer uso do que eles gostam como uma maneira de aprender uma nova língua.

Face ao exposto, é necessário se considerar acerca de um conceito primordial que sustenta e embasa este estudo. Preocupada em responder a um questionamento acerca do conceito de multiletramentos, Rojo (2013) sugere as mais diferentes mídias devem ser incorporadas efetivamente no ensino e nas práticas escolares, isso porque é bastante visível que essas mídias (em massa ou digitais) estão ganhando cada vez mais o espaço na sociedade.

Dessa feita, o movimento que surgiu em 1996 nos Estados Unidos, tomou esta inquietação como ponto de partida. Pesquisadores e professores acreditam que a única e mera técnica de padrão impresso pode não mais funcionar. Assim, a autora afirma que “a ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas (ROJO, 2013, p.1). Pode-se, assim, pensar as várias formas e possibilidades de letramento, as distintas maneiras de linguagens e uma incontável pluralidade de culturas.

Relativo a isso, o estudo de Rojo e Moura (2012) aponta que há dois tipos de multiplicidade presente na sociedade. A primeira, refere-se a multiplicidade de culturas, a segunda, uma multiplicidade semiótica. Acerca desta primeira, pode-se pensar os diferentes meios existentes de letramento, seja ele digital, visual, escrito, etc. Quanto à segunda, é possível se pensar acerca da constituição dos textos, “por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2013, p.3).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que vimos até aqui é necessário que se pense na pedagogia dos multiletramentos como uma prática pedagógica que visa a criatividade, a inovação, a motivação e além disso, o interesse dos alunos para o aprendizado e a realização das atividades propostas. É de grande valia que reconheçamos também a importância das tecnologias digitais neste momento em que a educação enfrenta, visto que o uso das tecnologias digitais têm tomado cada vez mais o espaço nas salas de aula, desta vez de forma positiva, uma vez que o seu uso tem sido em favor do ensino e aprendizagem.

Essas atuais, mas não tão novas ferramentas têm sido utilizadas para fomentar e desenvolver as capacidades e potencialidades dos sujeitos. Não somente o ensino, mas também a aprendizagem vêm desenvolvendo-se de maneiras distintas, mais difíceis, mas também mais autônomas, centralizando o sujeito como o seu principal agente de sua formação. Assim sendo, foi possível perceber através das práticas pedagógicas implementadas que a adoção da pedagogia dos multiletramentos contribui de forma positiva no desenvolvimento do aluno e nos possibilita como futuros professores um olhar reflexivo e auxilia no processo de aprendizagem, sanando alguns problemas e contribuindo para um melhor desempenho e ressignificação nas formas de ensinar e aprender.

As atividades desenvolvidas proporcionaram aos estudantes experiências que contribuíram para a ampliação de letramentos possibilitando a participação significativa e crítica dos alunos no ambiente escolar e social, bem como também auxiliaram de maneira semelhante às experiências e práticas dos residentes, transformando e redefinindo não só o ensino, mas a identidade docente a partir de uma nova práxis.

## REFERÊNCIAS

JOYE, C. B.; MOREIRA, M.M.S.; ROCHA, S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p.1-29, 2020.

ROJO, R. Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Universidade Federal do Ceará/Grupo de pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: [http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:entrevista-comroxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e%20aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid%20=19](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-comroxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e%20aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid%20=19) Acesso em 20, jul 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, V. C. O. **Multiletramentos: Desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais**. In: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. Anais do SIELP, 2014.

## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES: por intermédio de um professor surdo

Denyse Kelly de Lima<sup>10</sup>  
João Batista Neves Ferreira<sup>11</sup>

### RESUMO

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) deveria estar acessível na educação brasileira a partir da educação básica assegurando desde a infância a inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar, no entanto raramente encontramos escolas que ofertam esse ensino. Este trabalho tem como objetivo conhecer a experiência de aprendizagem de Libras de alunos das diferentes áreas do ensino superior que já tiveram a experiência de se matricular em disciplina de Libras ou também aqueles que fizeram apenas um curso básico de Libras por intermédio de um professor surdo. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e como técnica de investigação optou-se pela aplicação de questionário realizado online pelo *Google Forms*. As perguntas tiveram relação com a aprendizagem da Libras, Língua cuja modalidade é visual espacial e que utiliza o corpo, as mãos, o espaço e a visão para ser produzida. Buscamos entender como funciona a memorização dos sinais da Libras, se os alunos compreendem melhor por meio da descrição imagética e dos usos de classificadores da Libras ou quando o conteúdo é repassado no português através da datilologia, da escrita ou até mesmo um colega traduzindo. Fundamentamo-nos em autores que contribuem para a nossa pesquisa, tais como: Campello (2008) sobre como a descrição imagética é um auxiliar das Línguas de Sinais; Pimenta e Quadros (2006) sobre como os classificadores descritivos em Libras desempenham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados; Rosa (2005) para entender que a datilologia é uma forma de escrita da Língua de Sinais para designar palavras da língua oral. Nesse caso, essas soletrações são empréstimos da Língua Portuguesa e o alfabeto manual é mera transposição para o espaço, por meio das mãos, dos grafemas da palavra da Língua oral e Oliveira (1999) sobre a utilização de coleta de dados na abordagem qualitativa. Após pesquisa percebemos que mesmo com o desafio de se aprender a maioria dos alunos conseguiam mais os sinais da Libras quando era passado na Língua que estava sendo estudada, alguns alunos fixaram os sinais da Libras em ambas as formas, porém outros alunos tinham preferência que o conteúdo de aula fosse passado através da tradução para o português como, por exemplo, a tradução realizada por um intérprete de Libras. Esperamos que a Libras seja inserida nas grades curriculares das escolas e seja acessível não só aos surdos mas aos colegas e profissionais de educação das escolas, para que tanto o ouvinte quanto o surdo possa desfazer cada vez mais as barreiras de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino de Libras, Professor Surdo, Aluno Ouvinte, Libras como L2.

### INTRODUÇÃO

Temos como objetivo trazer uma reflexão acerca da importância do ensino de Libras para ouvintes, tendo em vista que esse ensino acontece de forma tardia o que acaba prejudicando a comunicação com pessoas surdas. No nosso estudo focamos apenas em alunos que já tiveram aulas com um professor surdo, porque tínhamos interesse em saber como se dava a fixação dos sinais e também queríamos de certa forma repassar a importância de tê-lo em sala de aula, pois, fica aquela tensão dos alunos, não sabem como se comunicar, não sabem se vão aprender, mas o docente tem suas estratégias de ensino, como por exemplo, o uso de classificadores, descrição imagética e datilologia, no qual falaremos mais detalhadamente abaixo. Abordamos este tema para que as pessoas compreendam a importância de se ter o ensino de Libras desde a educação básica, que esta língua seja valorizada assim como as demais que são ensinadas, queremos que

<sup>10</sup> Graduanda do Curso de Letras Libras (UFERSA). E-mail: denyse.lima@alunos.ufersa.edu.br

<sup>11</sup> Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UFERSA, IFRN E UERN) doutorando em Linguagem e Ensino e docente do curso de Letras-Libras da UFERSA. E-mail: joaob.libras@ufersa.edu.br

o professor surdo seja valorizado que não seja visto apenas como um apoio para quando aparecer um aluno surdo que necessite de um professor surdo, pretendemos que cada vez mais pessoas percebam essa importância para que esta luta não venha ser apenas dos surdos, que nós ouvintes venhamos lutar também por essa causa, levando tudo isso em consideração decidimos fazer um formulário para que as pessoas que já tivessem tido a experiência desse ensino por intermédio de um professor nos pudesse relatar como foi vivenciar isso e como foi que aprendeu Libras.

## QUEM É O PROFESSOR SURDO

A língua de sinais chegou ao Brasil no século XIX, mais precisamente no ano de 1855, através do francês Ernest Huet, que ficou surdo aos 12 anos por conta de uma enfermidade, Huet antes de ficar surdo já sabia a língua portuguesa e a língua alemã, apesar das barreiras de ter se tornando um surdo na adolescência, o mesmo foi professor e logo mais diretor, D. Pedro II o convidou para a iniciar a educação de surdos aqui no Brasil e juntos fundaram o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido atualmente como o Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES. Huet começou a ensinar a língua de sinais francesa e também a portuguesa surgindo então a Libras, anos depois, pela Lei de nº 10.436 de 2002 que entende esta língua como uma forma de comunicação e expressão.

O professor surdo tem uma identidade surda, faz parte da cultura surda e ele sabe como é ser surdo em uma sociedade repleta de ouvintes. Nós, ouvintes, podemos imaginar como seja, podemos ver relatos de familiares, mas o surdo viveu essa experiência de verdade, então ele vai repassar para os alunos e acaba gerando empatia por parte deles. Acreditamos que a Libras deveria ser ensinada utilizando a mesma, como afirma Gesser (2006) “para se aprender a Libras é necessário estimular a visão, e ter essa abertura para uma nova dimensão de linguagem, a dimensão viso-espacial.” Com o professor surdo teremos este estímulo, para que os alunos vão se acostumando com essa nova língua viso-espacial, para que vão entendendo como funciona esta língua, pois assim como qualquer outra língua tem um sistema linguístico e também uma gramática própria, uma das coisas mais importantes na hora de sinalizar e que ajuda na comunicação.

Pimenta e Quadros (SILVA, 2012, p. 3, apud PIMENTA; QUADROS, 2006, p.71) afirma que através dos classificadores podemos também descrever sons, tamanhos, texturas, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados, então os classificadores nos ajuda na hora de especificar do que estamos falando, por exemplo, quando sinalizamos “porta”, mas queremos especificar de qual tipo de porta estamos nos referindo, então utilizamos os classificadores para fazer a classificação do mesmo, ou quando queremos nos referir a alguém, mas a outra pessoa no qual estamos falando não conhece o sinal, então usamos classificadores e através dos mesmos podemos descrever aquela pessoa.

A datilologia é recorrido para substantivos próprios, como nomes de cidades, pessoas, usamos antes de mostrar o sinal para que a pessoa saiba qual cidade ou país ou qual o nosso nome antes de apresentar o sinal, sendo o alfabeto manual da Libras e como Rosa (2005) afirma, ela também é utilizado para palavras que ainda não existem na língua de sinais, firma-se também que “ Ela não apenas oferece ao surdo a possibilidade de fazer nomeações, demandas linguísticas de trocas com um grupo da língua estrangeira, mas também se submete à lei econômica da própria língua.” Ou seja, quando tem uma palavra que ainda não foi criada na Libras, nós usamos a datilologia e como já citado acima, é usado também explicar a pessoa de qual sinal estamos nos referindo, seja sinal novo, sinal desconhecido, nome de pessoas, cidade, estado ou país.

A descrição imagética segundo Campello (2008) tem como objetivo utilizar a captação de sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os surdos. A datilologia, a descrição imagética e os classificadores são bastante utilizados para melhorar a comunicação tanto com os surdos quanto com os ouvintes, a datilologia pode ser usada para dizer o sinal quando o mesmo não é conhecido, mas se o surdo não souber o português então recorreremos a descrição imagética e aos classificadores tendo em vista que a datilologia é um empréstimo linguístico da língua portuguesa, já quando falamos do uso da datilologia no ensino de Libras para ouvintes.

Assim sendo, quando esse ensino é feito por intermédio de um professor surdo, os mesmos preferem repassar o sinal que até então é desconhecido através de classificadores ou até mesmo da descrição imagética para que o ouvinte se desligue do português e foque apenas na Libras e também para que a fixação venha ser melhor.

Sobre a presença do professor Surdo intermediando o ensino para ouvintes, seu perfil cultural em meio ao processo de ensino de Libras como L2, REIS aborda a relação que precisa ser estabelecida e as diferenças a serem consideradas para que o ensino seja satisfatório.

Trata-se de uma identificação com uma nova cultura, identidade, alteridade de ser. A língua de sinais, como ponto de início, concorre para ter o seu novo posicionamento de identificação para construir uma identidade. Trata-se de um processo de determinação e ambivalência de que é considerado diferença, pois envolve uma posição intervalar entre fronteiras de línguas. (2007, pág 91)

Reis (2007) ainda estabelece uma visão sobre o espaço que este professor surdo deve ocupar, um “modelo não linear”, expondo sua cultura e sua subjetividade, enfim, o seu processo de história de vida e formação, que o faz ser professor e está apto a ensinar Libras. Sendo o professor surdo “esse profissional que revela sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade, e sua alteridade, a partir da qual foi construído seu jeito de ser” (pag.88)

Retornando para a lei nº 10.436 de 2002, ela além de admitir a Libras como uma língua, também garante vários direitos aos surdos, como por exemplo:

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Como vimos no artigo 3º e 4º, depois de muitas batalhas os surdos já conquistaram muitas batalhas, incluindo a disciplina de Libras na educação superior para alguns cursos, porém o que queremos dizer é que os surdos têm esses direitos, mas como vão encontrar ouvintes que saibam Libras se não temos essa disciplina na educação básica? Muitos ouvintes que são profissionais na área sabem esta língua devido a cursos profissionalizantes que fizeram ou até mesmo uma graduação, até chegar nessa parte a maioria deles talvez nem conhecessem a Libras.

## METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa Pesce e Abreu (2013) afirma que neste tipo de pesquisa "o pesquisador levanta suposições no decorrer da investigação. O enfoque indutivo realiza-se em um movimento em que as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados vão sendo coletados e agrupados." Com isso em

mente, fizemos um formulário através do google forms com o objetivo de fazer um levantamento já que acreditávamos que a maioria dos alunos tinha tido o primeiro contato com a Libras apenas no ensino superior. Para este estudo, participaram como sujeitos da pesquisa aproximadamente, dentre uma turma de 20 (vinte) alunos de várias áreas diferentes, a pesquisa foi feita com alunos das instituições CAS (Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo), Ufersa (Universidade Federal Rural do Semi-Árido), UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte) e na Faculdade Católica do Rio Grande do Norte, nas cidades de Caraúbas-RN e em Mossoró-RN

O desenvolvimento foi realizado a distância, enviamos o link do formulário através do WhatsApp para os alunos que demonstraram interesse em responder, fizemos apenas 4 (quatro) perguntas, abordando a importância da Libras, a experiência de ter um professor surdo, como se deu a memorização dos sinais e como conheceu a Libras, como mostra a figura abaixo.

Figura 1-Perguntas

Como foi aprender Libras com um professor surdo? \*

Texto de resposta longa

---

Durante a aula você acha que fixou mais o sinal quando o professor explica ele sem usar o português (através de classificador ou descrição imagética) ou quando um colega te passa ele em português? \*

Texto de resposta longa

---

Para você qual a importância de se aprender Libras? \*

Texto de resposta longa

---

Como conheceu a Libras? \*

Texto de resposta curta

Fonte: Autoria própria (2022).

Temos como objetivo entender qual a importância da Libras na vida dessas pessoas, como foi aprender com um professor surdo e como os alunos fixaram mais os sinais, se foi utilizando o português ou apenas utilizando a língua estudada. Entender o ponto de vista e as opiniões dos alunos, também acreditamos que “a metodologia de pesquisa qualitativa é um processo que busca viabilizar a decifração dos significados inerentes à condição humana” (MATOS; TERZIS; OLIVEIRA, 1999, p.80).

Durante a discussão nos resultados iremos detalhar sobre as respostas dos alunos, por uma questão ética da pesquisa não podemos utilizar o nome destes, assim sendo, utilizaremos a letra “A” referente a palavra aluno, somado ao número equivalente a sequência das respostas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a nossa vida acadêmica pensamos e repensamos sobre a importância do ensino de Libras para ouvintes, como também nesse ensino sendo através de um professor surdo, com o objetivo de fazê-los refletir sobre essa importância e de repassar para outras pessoas, com isso em mente fizemos apenas quatro perguntas simples.

A primeira pergunta foi sobre as experiências dos alunos: “Como foi aprender Libras com um professor surdo?” Obtivemos respostas positivas, sendo que a maioria delas relatam como foi uma ótima experiência, que apesar de ser desafiador era apaixonante, a estratégia de ser mais dinâmico, chamava mais a atenção e acaba gerando mais empatia, com o professor surdo os alunos não precisam estar ligando a Libras ao português ou estar se apoiando na fala/som, a barreira da língua aos poucos vai caindo.

Na segunda pergunta, falamos sobre a fixação dos sinais, se era melhor de fixar quando repassado em português através da datilologia, na escrita ou quando um colega repassava ou se quando era passada na língua estudada através de classificadores e da descrição imagética que já falado mais acima é de fundamental importância para a comunicação e repasse de sinais. Como é o primeiro contato com a Libras muitos alunos não sabem como se comunicar então acabam perguntando para um colega através do português, mas há outra forma de questionar sem utilizar o português.

Uma alternativa, para evitar esta interferência, é a comunicação através da datilologia, da escrita, ou tentar a utilização de expressões corporal e facial a partir do contexto, recursos utilizados pelos próprios surdos ao se comunicarem com ouvintes, que não conseguem compreendê-los, quando se expressam oralmente, ou não sabem a língua de sinais. (GESSER, 2010, p.27)

Os alunos utilizando essa alternativa vão ter um contato direto com o professor e também vão receber a resposta em Libras, o que ajuda na fixação, em relação a primeira pergunta os alunos, A7, A10, A13 e A16 acreditam que quando o sinal é repassado através de português é mais fácil de fixar, já os alunos A1, A2, A4, A6, A8, A11, A12, A14, A15, A17 e A18 presumem que quando repassado na língua na qual está sendo estudada a fixação fica melhor, A3, A5, A9, A19 e A20 preferem que seja usado as duas maneiras. Acreditamos que as duas formas de ensinar esteja correta, usamos o português quando mesmo após usarmos os recursos da Libras ainda fique dúvidas por parte dos alunos, mas quando o ensinamos de forma direta, sem precisar estar ligado ao português temos uma interação professor e aluno e já vamos aprendendo a Libras sem precisar-lá ligado ao português já que são línguas diferentes e com gramáticas diferentes.

Quando a Libras é ensinada através de um professor surdo notamos que os alunos têm mais empatia, que acham mais interessante, mais dinâmica, julgamos que é necessário que esta língua seja ensinada por um professor surdo ou por alguém que seja formado na área, para que a prática ou até mesmo o contato com o surdo seja maior para que venha ter cada vez mais desenvolvimento.

Na terceira pergunta, abordamos sobre as oportunidades de conhecer e aprender Libras, onde os alunos tiveram seu primeiro contato e assim despertar o interesse de estudar esta língua e assim conhecer mais sobre comunicação, na inclusão, uma cultura nova, em quebrar barreiras de comunicacionais.

COMO CONHECERAM A LIBRAS	ALUNOS
Oficina no ensino médio	A1 e A6
Amigo	A2, A4 e A5

Filme/Televisão	A10, A17 e A18
Aluno surdo	A12 e A20
Colega surdo	A15
Familiares surdos	A14
Igreja	A9
Disciplina	A3, A7, A8, A11, A13, A1, A19

Como vimos acima, os alunos A1 e A6 conheceram a Libras através de oficinas que foram ministradas durante o ensino médio, o que é muito bom, apesar de ter sido apenas dois alunos, como não temos a disciplina de Libras nas escolas, ver que temos pelo menos algumas oficinas já é algo gratificante ainda que fale muito para o nosso objetivo que é a Libras como uma disciplina. Já os (as) discentes A2, A4, A5 e A15 se familiarizaram com a Libras através de amigos ou colegas surdo (a). A10, A17 e A18 se interessaram pela Libras mediante filmes e janelas de interpretação que tem em alguns programas de televisão.

Outros tiveram a oportunidade de conhecer a Libras através de um aluno surdo ou que chegou a conhecer um, como por exemplo A20 que teve a oportunidade de conhecer através da mãe que ensinava a um aluno surdo. Já A9 teve contato com a Libras pela primeira vez na igreja e já A14 teve seu contato por conta de um familiar.

Entretanto, quando fizemos a última pergunta notamos que os alunos apesar de já estarem no ensino superior, poucos conheciam a Libras, felizmente ou infelizmente conheceram através de disciplinas, como mostra a figura (2) abaixo, seja elas obrigatórias ou não, o que queremos dizer é que se tivesse essa disciplina desde a educação básica os alunos já saberiam Libras desde a sua infância.

Figura 2 - Alunos que conheceram a Libras através de disciplinas

Como conheceu a Libras? \*

Conheci porque estava procurando uma disciplina de optativa e decidi fazer.

Como conheceu a Libras? \*

Era uma disciplina obrigatória no meu curso

Como conheceu a Libras? \*

Conheci por conta de uma disciplina obrigatória, eu achei interessante, o professor era surdo, mas ele dava um jeito da gente entender.

Como conheceu a Libras? \*

Na verdade conheci agora, coloquei a disciplina para conseguir horas e de repente estava nesse mundo novo.

Como conheceu a Libras? \*

Disciplina obrigatória na faculdade.

Como conheceu a Libras? \*

Conheci através do meu curso, temos uma disciplina obrigatória.

Como conheceu a Libras? \*

Conheci através de uma amiga que faz Libras e recentemente paguei uma disciplina obrigatória de Libras na minha faculdade

Fonte: Autoria própria (2022).

Queremos a Libras como disciplina seja ela obrigatória ou optativa para que seja acessível não apenas para os surdos, mas também para os colegas ouvintes e todos os profissionais da educação, para que a barreira de comunicação aos poucos seja desfeita, quando os alunos surdos têm acesso ao intérprete ou até mesmo ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) ele está sendo incluído na escola regular. O intuito não é minimizar a cultura ouvinte, apenas apresentar a comunicação em Libras como opção, e que esta seja reconhecida, que a cultura surda seja vista, como afirma os autores Mendonça, Carvalho, Domingues e Cintra Faria (2022):

[...] Para transformar a sociedade em uma sociedade bilíngue, é primordial que, em conjunto ao ensino da LIBRAS, valorize-se a Cultura Surda de igual modo à Cultura Ouvinte, não valorizando uma em detrimento a outra. Todavia o conhecimento da Cultura Surda tem por objetivo compreender o jeito surdo de ser, conscientizando sobre sua importância.

Se cultura surda fosse mais aceita na cultura ouvinte, as pessoas veriam como é a maneira do surdo viver, como eles percebem o mundo, queremos que as pessoas vejam que o surdo é capaz de qualquer coisa, que a surdez é apenas uma pequena limitação. É interessante que as pessoas tenham o contato com a Libras assim como já tem o contato com línguas

estrangeiras como inglês e o espanhol durante a educação básica, pois ela é tão importante quanto as demais citadas e ansiamos pelo dia em que ela vai ser mais valorizada.

Na grade curricular das escolas do Brasil nós temos inglês e espanhol como disciplinas obrigatórias, são línguas de países diferentes, estamos estudando línguas de outros países enquanto poderíamos estar estudando uma das línguas do nosso país, poderíamos estar aprendendo sobre uma comunidade que convive com a gente, por isso lutamos para que a Libras seja uma disciplina obrigatória na educação básica, para que venha haver mais inclusão, mais empatia.

Atualmente em algumas localidades já existem leis para que tenha a Libras como disciplina curricular, como por exemplo no município de Caraúbas-RN que tem a lei 1.173/2016, mas infelizmente é mais uma das leis que ainda estão somente no papel, não entraram em vigor na prática. Foi uma conquista maravilhosa da comunidade surda dessa cidade, mas a luta ainda não acabou, e precisamos que os ouvintes também saibam Libras para que futuramente não venha mais haver barreiras na comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de se aprender Libras é que podemos principalmente nos comunicarmos com os surdos, afinal eles fazem parte da sociedade, assim como nós ouvintes, praticar a inclusão e a empatia que é muito falada, mas na realidade é algo raro de se encontrar, podemos aprender cada vez mais, nos desenvolver como pessoas em si, pois estaremos aprendendo uma língua nova, uma cultura diferente, e aprender Libras vamos estar derrubando os muros que há entre surdos e ouvintes.

O Decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 relata:

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.

Como podemos ver esse decreto assegura a Libras como uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e também em cursos de fonoaudiologia, também é uma disciplina optativa em demais cursos do ensino superior. Durante a educação básica os alunos surdos têm direito a intérpretes em sala de aula e também participam do AEE o que já ajuda muito, mas ainda não é suficiente, Oliveira (2021) afirma que:

Sabe-se que os professores de Libras devem acompanhar, unicamente o surdo, mas, e o que está entorno? De que adianta o surdo saber Libras se ele não conseguir entender seus amigos e eles não aprenderem Libras para que haja uma interação?

Por isso a necessidade de valorizar o ensino de Libras como L2 para ouvintes, pois interagir em sociedade e minimizar as barreiras educacionais é um objetivo a ser alcançado. Como também, refletir o percurso por parte de ouvintes e surdos para o ensino de Libras inclusivo e acessível para toda sociedade.

## REFERÊNCIAS

CAMPELLO, ANA REGINA. **PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS-MUDOS**. 2008. Tese (Doutorado de Educação.) - Universidade Federal de Santa Catarina, [S.

l.], 2008. Disponível em: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis\\_Souza\\_Campello\\_2008b.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf). Acesso em: 21 out. 2022.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2.** ., [S. l.], p. 1-98, 21 jul. 2010. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsi noEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE\\_MEN\\_L2.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsi noEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf). Acesso em: 17 set. 2022.

GESSER, Audrei. **“UM OLHO NO PROFESSOR SURDO E OUTRO NA CANETA”:** **OUVINTES APRENDENDO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.** 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 2006. Disponível em: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis\\_Gesser\\_2006.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Gesser_2006.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

Gomes de Matos, E., I. TERzis, A., & Coutinhos de Oliveira, H. (2012). **Pesquisa Qualitativa: Uma abordagem Subjetiva da Saúde Mental.** Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde, 12(1), 79–85. Recuperado de <https://ojs.unifor.br/RBPS/article/view/1872>

MENDONÇA, Lorena Medeiros; CARVALHO, Taiana Wila; DOMINGUES, Luciana Santos; FARIA, Ana Carolina. **A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** ., [S. l.], p. 1-14, 14 nov. 2018. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/viewFile/342/238>. Acesso em: 1 nov. 2022.

OLIVEIRA, Viviane Cristina Cavalcante. **CONTEXTUALIZAÇÃO E RESGATE DA CHEGADA DA LEI DE LIBRAS EM CARAÚBAS.** 2021. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras Libras.) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, [S. l.], 2021.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. **Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores.** Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, p. 19-29, 16 jul. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a03.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II.** [S. l.]: Arara Azul, 2007. ISBN 978-85-89002-21-9.

ROSA, Andréa da silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** [S. l.]: Arara Azul, 2005. 201 p. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/11>. Acesso em: 28 set. 2022.

SILVA, Cleuzilaine Vieira. **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ABORDAGEM SOBRE GÊNEROS EM LIBRAS.** Anais do SIELP, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-9, 25 jan. 2012. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_077.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_077.pdf). Acesso em: 21 out. 2022.

**A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)**

Gislaine Mendonça Bezerra<sup>12</sup>  
Antônia Rilzonete de Castro Batista<sup>13</sup>

## RESUMO

O presente artigo emergiu das discussões do grupo de estudo Trilha 1: Políticas, Planejamento e Gestão da Educação ancorado no Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais. O grupo de estudo abordou debates que circundou sobre a gestão democrática e os tentáculos que surge a partir de seu entendimento. Com isso, o presente trabalho terá como problemática: como ocorreu o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola municipal do município de Upanema (RN)? Tendo como principal intuito analisar como ocorre o processo de construção do PPP. Nesse sentido, este documento é visto como sendo de fundamental importância para as instituições de ensino, possibilitando desenvolver a autonomia, a prática pedagógica bem como as metodologias de ensino a serem adotadas para o bom funcionamento dos espaços escolares. Com isso, para a elaboração do PPP é essencial que possa implementar a gestão democrática a fim de que todos que fazem parte da comunidade escolar possa contribuir com o planejamento e organização deste âmbito, no qual esse documento deve retratar a realidade, a identidade, os problemas e as prováveis soluções da instituição de ensino, ou seja, o PPP atuará como um norte na tomada de decisões. Assim, a pesquisa é de cunho qualitativo, visto que permitiu realizar o levantamento de dados em uma escola municipal situada no município de Upanema (RN), onde foi aplicado um questionário com os docentes, pais, servidores e os discentes, tal como realizar diálogos com os autores Veiga (1998), Arrojo, Rocha, Mousquer (2016) e Gadotti (1994) que contribuíram para a escrita deste trabalho. Dado a estes artefatos essa pesquisa possibilitou conhecer as vivências e a realidade que estão acerca da construção do PPP da escola, bem como os valores presentes no processo de aprendizagem dos alunos. Considera-se que a instituição apresenta uma gestão democrática, pois todos que compõe a comunidade escolar participam da construção do PPP e estão presentes, compartilhando os conhecimentos tal como tomando decisões que contribuem para o fortalecimento das práticas pedagógicas e da qualidade educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto Político Pedagógico. Gestão Democrática. Educação de qualidade.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu através do Grupo de Estudo Trilha 1: Políticas, Planejamento e Gestão da Educação estando atrelado ao Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais<sup>14</sup>, no qual possibilitou tecer reflexões sobre a implementação da gestão democrática, do conselho escolar assim como da importância da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino de forma coletiva, possibilitando a todos da comunidade participar e contribuir com a elaboração do mesmo, já que isso permite contribuir com um modelo de escola aberta para o diálogo e envolvida nas pautas de uma gestão participativa e comprometida com a relação instituição e sociedade, a fim de que haja uma educação de qualidade.

O principal objetivo deste trabalho é analisar o PPP de uma escola do município de Upanema (RN), no qual tem como finalidade o desenvolvimento significativo da política e da prática educativa escolar, como proposta de entender a organização do trabalho e das atividades a serem desenvolvidas na instituição, bem como a escolha das metodologias de ensino e aprendizagens. Para que a escola possa se organizar e funcionar de maneira eficaz, cumprir suas

<sup>12</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), E-mail: gislainebezerra09@outlook.com

<sup>13</sup> Mestre em Educação, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, Mossoró/RN. E-mail: rilzonetebatista@gmail.com

<sup>14</sup> O Projeto Trilhas Formativas em políticas educacionais, aprovado pelo Edital nº Edital 001/2021 da Pró-Reitoria de Educação-PROEX/UERN, é coordenado por Maria Edgleuma de Andrade professora Doutora do Departamento de Educação e do POSEDUC/UERN. E-mail dgleumaandrade@uern.br

funções sociais e educacionais, o planejamento participativo é um recurso extremamente importante na busca de aprimorar a realização do trabalho coletivo.

A gestão democrática no sistema educacional abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população, já que desenvolve ações direcionadas para as práticas autônomas, permitindo à escola construir sua identidade, tendo em vista, propor uma educação crítica, formando os alunos para serem agentes de seu próprio processo educativo. Pensar no processo de construção do PPP requer uma reflexão inicial sobre o seu significado e sua importância no ambiente escolar.

A pesquisa está fundamentada no viés qualitativo onde foi realizado o levantamento de dados por meio de uma entrevista semiestruturada com uma professora de uma escola do município de Upanema (RN) sobre as questões envolvendo a importância do PPP; gestão democrática; conselho escolar e a participação da comunidade no âmbito escolar, tecendo reflexões sobre esses termos com os autores Veiga (1998), Arrojo, Rocha, Mousquer (2016), Gadotti (1994) Silva, Nolasco, Medeiros (2010) e Paro (2001) que contribuíram para a escrita deste trabalho.

Assim, Grupo de Estudo Trilha 1: Políticas, Planejamento e Gestão da Educação, permitiu compreender a realidade da escola e seus aspectos metodológicos tal como o sistema organizacional que a instituição de ensino desenvolve a fim de que haja o bom funcionamento do espaço escolar tal como possa inserir nesses espaços a comunidade, a família e os demais funcionários que contribuem para o desenvolvimento das instituições de ensino, pois só assim pode-se oferecer uma educação de qualidade e igualitária para todos.

Diante do exposto, a organização do texto está distribuído da seguinte maneira: o Projeto político Pedagógico e sua organização; participação da comunidade escolar na atualização do projeto político pedagógico; reflexões sobre a elaboração e a participação da comunidade na construção do projeto político pedagógico, considerações finais

## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA ORGANIZAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento utilizado na gestão escolar que busca refletir sobre as práticas exercidas na instituição, visando uma proposta de educação coletiva.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579, *apud* VEIGA, 1998, p.1).

Veiga (1998) define Projeto como um debate de propostas que visa à participação de todos os membros da comunidade escolar, que se envolve em prol de uma educação de qualidade; é Político no sentido de formar cidadãos compromissados, que atua na formação de cidadãos ativos numa construção de seres pensantes; Pedagógico por definir as atividades e propostas educativas para o processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Ao construir o PPP deve estar presente toda a gestão escolar, funcionários, professores, alunos e pais. Na qual o mesmo deve ser atualizado anualmente por todos, para que advenha uma gestão democrática participativa e ativa. Nas palavras de Veiga:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (1998, p.2).

O objetivo é debater o processo de organização coletiva do PPP da escola. Executando um processo de reflexão e discussão das práticas exercidas na instituição, em que o PPP se configura em uma ferramenta de planejamento e avaliação, que os membros da instituição pedagógica necessitam consultar quando há alguma decisão a ser tomada, na qual o mesmo será um “mapa”, para que a escola conquiste o seu crescimento e o desenvolvimento dos seus alunos.

A construção do PPP se dá numa possibilidade de intensas transformações na sociedade, em que é necessário retomar o sentido do trabalho escolar, bem como o papel das escolas e dos professores na construção de uma educação de qualidade. Nesse contexto, o parâmetro que fundamenta a construção deste projeto necessita recorrer a uma compreensão ampla da prática pedagógica, portanto deve-se aproximar das teorias críticas, que articulam o entendimento da prática social bem como o método de diferenciar o contexto em que a instituição busca a possibilidade acerca de seu papel diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais.

Desse modo, a elaboração do PPP é uma atividade extremamente complexa, na qual exige clareza, diálogo, troca de experiências, possibilitando um processo de construção coletiva que irá envolver toda a comunidade escolar, buscando nortear e contemplar a realidade escolar. Assim, O PPP deve ser exposto para a comunidade escolar, como forma de organização em que busque uma escola democrática de qualidade. “E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico” (VEIGA, 1998, p.1).

Veiga (1998) ressalta esses princípios de forma clara e compreensível, quando destaca: a Igualdade de condições para o acesso a permanência na escola; Qualidade em que a escola tem que evitar as prováveis repetências e a evasão dos alunos; Gestão Democrática que pretende refletir a estrutura do poder que a escola tem em vista sua socialização no ambiente escolar, buscando a participação coletiva; Liberdade é associada à ideia, ao praticar uma didática libertadora; Valorização do Magistério é a qualidade do ensino e aprimoramento dos profissionais que estão constantemente vivenciando as práticas educacionais, na qual busca de seus alunos um ser pensante e capazes de participar da vida socioeconômica e cultural. Na qual para implementar e desenvolver o PPP requer uma classificação de todo o corpo docente que compõe a instituição de modo que tenha como principal objetivo beneficiar o aluno. Veiga acrescenta,

A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto (1991, p. 82).

Assim, a estrutura do PPP requer uma sequência de ações que visa à interação com o trabalho de democratização do processo e valorização do corpo docente da instituição. Em que a qualidade do ensino e o desenvolvimento de uma proposta pedagógica da escola, que conquiste um espaço e finalidades, estrutura organizacional, currículo, o tempo escola, o processo de decisão e as relações de trabalho e a avaliação, ao estabelecer estas finalidades em que busca proporcionar uma organização mais ampla, valorizando a comunidade escolar, em que possa refletir; definir e construir coletivamente o desenvolvimento da instituição.

## **PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Segundo Arrojo, Rocha, Mousquer (2016) o planejamento participativo se constitui em um processo de aprimoramento de decisões que visa determinados objetivos, em que direciona

a participação coletiva de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar, baseado na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social da comunidade escolar que é considerado sujeito ativo em todos os processos da gestão, participando de todas as decisões da escola. No entanto, é necessário que cada um desses sujeitos tenha clareza e conhecimento do quão importante é o seu papel como participante ativo na comunidade escolar.

O planejamento participativo é uma construção em conjunto, em que todos os membros da comunidade escolar têm a oportunidade de fazer sua contribuição, tendo vez e voz. Portanto, é um processo que consiste em preparar um conjunto de decisões para atingir determinados objetivos, sempre contando com a participação ativa de todos os envolvidos (ARROJO, ROCHA, MOUSQUER, 2016, p.1).

A participação de todos os sujeitos diariamente no ambiente escolar gera debates sobre as decisões das normas escolares, garantindo uma formação e um planejamento em que estejam contemplados os diferentes pontos de vista da realidade escolar, possibilitando assim, a criação de vínculos entre pais, alunos, professores e funcionários. A relação entre a autonomia escolar e a construção do PPP visibiliza a existência de uma escola autônoma em que constitui o processo por meio do qual a escola vai se constituindo e se consolidando como um espaço educativo da autonomia.

A autonomia permite que à escola construa sua identidade e à equipe escolar uma atuação que torna o sujeito ativo de sua própria prática. O crescimento das pessoas e das organizações coletivas como sujeitos com iniciativa e criatividade, levando a um aprendizado que favoreça a realidade do sujeito enquanto cidadão.

A escola participativa é aquela que busca o ensino de qualidade, é aberta a comunidade, aos pais, para que haja o conhecimento das atividades elaboradas pela mesma, dando sua opinião ou críticas de mudanças no sentido de resgatar o papel educativo da comunidade escolar, incorporando a autonomia da escola num fazer transparente e democrático, reforçando o diálogo entre escola e comunidade, criando mecanismo de aprendizagem entre pais alunos professores e gestão.

De acordo com a lei das diretrizes e bases em que estabelece que a escola pública, respeite as normas estabelecidas pela LDB 9.394/96, no entanto “Nessa ótica, é fundamental que cada comunidade escolar tenha o entendimento da importância do PPP e dos mecanismos necessários para sua elaboração” (ARROJO, ROCHA, MOUSQUER, 2016, p.4).

Arrojo, Rocha e Mousquer (2016) destaca que a organização de um trabalho pedagógico pode obter dois níveis a organização da escola como um todo, que tem como espaço público, lugar de debate, do diálogo, na qual pode haver uma reflexão coletiva, em que possa ter uma articulação de diferentes sujeitos que compõe a comunidade escolar, já o segundo ponto a organização da sala de aula expõe que o professor possibilite parâmetros para que os alunos sejam sujeitos de seu próprio conhecimento.

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola, para sermos meros clientes dela (GADOTTI, 1994, p.3).

Toda gestão escolar responsável pela qualidade de ensino, pela igualdade de oportunidade, que garanta a todos os educandos métodos de ensino de qualidade, tornando o espaço atrativo para que todos tenha o desejo de voltar para a instituição, para que não haja repetências e evasão dos educandos. O objetivo é proporcionar um plano de desenvolvimento democrático, que tenha como características estimular a participação do sujeito no processo de ensino aprendizagem, seguindo como base principal o PPP da instituição. “Esse planejamento precisa preocupar-se com os aspectos quantitativos, mas especialmente, com as transformações

e com os resultados sociais do processo participativo” (ARROJO, ROCHA, MOUSQUER, 2016, p.6).

O trabalho da escola democrática é garantir que todos os cidadãos participem da gestão, para que haja um compartilhamento de ideias, promovendo soluções para o desenvolvimento da instituição. “Pois em se tratando de uma escola pública, está somente poderá ser realmente chamada assim, se a comunidade tiver acesso a uma educação de qualidade, e é nesse contexto que se recai na gestão democrática participativa” (ARROJO, ROCHA, MOUSQUER, 2016, p.7). Porém não é fácil manter uma gestão democrática, na qual as pessoas tem que lidar com ideias e pensamentos diferentes. Com a gestão democrática nas escolas a autoridade, não está apenas com o diretor, mas com toda a comunidade escolar, pois o mesmo deixa de ser autoridade única da escola e passa a ser articulador das ideias exposta.

A gestão participativa tem como objetivo principal proporcionar uma gestão democrática, promovendo a participação de todos os membros da instituição para que cada um possa expor suas ideias, reflexões, para que a escola tenha uma autonomia nas decisões a serem alcançadas. Sendo assim o PPP juntamente com outras ferramentas pedagógicas pode assegurar a gestão democrática, pois o mesmo é um documento elaborado coletivamente.

Em uma gestão nota-se que “A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico” (GADOTTI, 1994, p.2), a mesma é caracterizada pela participação do sujeito, pois é através disso que pode ter o desenvolvimento da educação. Para isso, é necessário que o educador tenha um conhecimento de sua pratica educativa, para que possa formar sujeitos críticos e participativos.

Mas para Veiga (1998) a gestão democrática abrange uma relação aos princípios de autonomia escolar, da participação dos diversos segmentos na gestão da escola e da importância da participação de todos que faz parte da comunidade escolar.

É um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares (VEIGA, 1998, p.7).

A gestão democrática é uma forma de conduzir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Na gestão democrática, a participação de cada sujeito é de fundamental importância para que o reconhecimento de suas ideias e sua contribuição seja independente para que assim haja um diálogo amplo sobre as práticas educativas existentes na escola. No entanto fica claro, que a gestão democrática deve proporcionar uma educação de qualidade no sentido de consolidar a autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola e desenvolver uma gestão compartilhada junto com a comunidade escolar.

A escola pública de acordo com a LDB 9.394/96 aborda que o sujeito deverá ser um indivíduo crítico e autônomo, fazendo com que estes tenham oportunidades de participar ativamente das decisões da gestão. A autonomia será alcançada quando a escola, através de seus professores, em conjunto com a representação da comunidade, participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A necessidade de uma autonomia que se constrói diariamente, com diálogo e expondo ideias; em que é necessário dar voz aos pais e alunos na construção do ensino em que a escola deve direcionar; a necessidade de compartilhar as responsabilidades e assumi-las de acordo com

as metas que são expostas, dentre outras tantas necessidades, que completa a autonomia de uma comunidade escolar.

A autonomia e a participação - pressupostos do projeto político-pedagógico da escola - não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir reuniões (GADOTTI, 1994, p.3).

Portanto, é de suma importância que todos os membros da escola compreendam a importância do processo educacional, pois, só assim podemos conquistar uma educação de qualidade, e buscar por uma sociedade mais justa que possa de fato construir uma gestão democrática. O desafio que se coloca, é de transformar esta realidade, promovendo maior articulação nas decisões educacionais de forma que proporcione uma educação pública de qualidade, na qual possa incluir cidadãos críticos e reflexivos.

### **REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)**

No que se refere sobre o conhecimento sobre o PPP da escola, na qual foi possível coletar que a gestão escolar e a professora conhecem esse documento e sua relevância para a comunidade escolar, em que Segundo palavras da Professora (2022) a mesma disse que conhece “Sim, eu também ajudei na elaboração do mesmo”, já que o PPP é uma ferramenta que funciona como guia para nossas práticas educativas”.

Mas nas percepções de Gadotti (1994) e Veiga (1998) todos que compõe a gestão escolar devem participar da elaboração desse documento e ter o conhecimento dele. Em que é de suma importância que no ambiente escolar, tenha a construção do PPP, na qual requer um planejamento das atividades, buscando avaliar a realidade escolar e contribuindo para o crescimento da educação. Entende-se que o processo coletivo de construção do projeto político pedagógico, seja nas escolas do campo ou da cidade, um passo importante para a democratização do ensino.

Para que a atualização do PPP ocorra, é necessário estar presente todos que compõe a comunidade escolar, para que assim possa ser construído de forma coletiva permitindo uma aproximação entre os sujeitos e a comunidade escolar. Nas palavras da Professora (2022) “Sim. Esse trabalho é sempre feito de forma coletiva, onde por meio de reuniões, buscamos atualizá-lo e rever sua reformulação”. As ações desenvolvidas serão pensadas e planejadas dentro da escola, a partir das vivências e experiências da realidade do local. O PPP tem como intuito, construir compromissos definidos coletivamente com relação a solucionar os interesses existentes na comunidade da escolar.

A construção do PPP é de suma importância, pois é através do mesmo que a instituição deverá desenvolver uma educação eficaz e de qualidade.

O projeto político pedagógico é de suma importância para a qualidade do processo ensino e aprendizagem da escola, visto que o mesmo irá definir o que cada instituição de ensino idealiza suas principais metas e objetivos como também os possíveis caminhos que devem ser percorrido para que tudo isso aconteça. Vale salientar que é essencial que haja planejamentos, reuniões e debates por parte de todos os participantes em prol de tais fins (PROFESSORA, 2022).

É um documento importante para que se tenha um bom andamento do processo ensino-aprendizagem e busque a organização da instituição, mas o trabalho será mais eficiente se for planejado e desenvolvido de forma coletiva, em que cada um que faz parte da comunidade,

deve ter consciência de que cada ação sua irá influenciar diretamente em todo andamento da escola, principalmente na aprendizagem do educando.

O conselho escolar buscar garantir contribuições para melhorar o desempenho organizacional e funcional da escola, na tomada de decisões e que tem como principal instrumento o planejamento participativo, focando o papel do gestor na construção do PPP de forma que vise coletivo escolar.

O conselho escolar é de extrema importância, pois por meio dele é possível reunir todos os membros envolvidos (escola e comunidade) e juntos analisar, discutir e debater acerca das ações ou mesmo problemas ligados a escola, contribuir para a implementação da autonomia e aprovar as reivindicações da clientela conforme o projeto político pedagógico (PROFESSORA, 2022).

O conselho escolar avalia e fiscaliza o cumprimento do PPP, o acompanhamento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, garantindo o cumprimento das normas da escola, estimulando os conselheiros, na busca por melhor qualidade no ensino/aprendizagem. A relação de cumplicidade estabelecida entre o conselho escolar e a comunidade, na qual pode ampliar a educação para todos os sujeitos.

A gestão escolar democrática requer que todos que fazem parte da instituição possam obter a maior contribuição e atuação dos membros da comunidade. A participação na elaboração do PPP permite que a direção; a equipe pedagógica, os alunos, os pais e a comunidade local participem da gestão da educação.

A gestão democrática é aquela que possibilita a possível contribuição dos membros escolares, a efetiva participação da comunidade escolar como: gestores, professores; funcionários; pais; alunos e demais pessoas que fazem parte do quadro educativo da escola. Sempre buscamos trabalhar coletivamente, ouvindo e respeitando cada membro. Todos esses órgãos devem fazer parte da gestão democrática da escola, garantir na forma da lei a participação de todos os membros escolares, onde cada um deverá tomar decisões que priorizem a qualidade do processo ensino/aprendizagem, e tomar consciência do seu verdadeiro papel e suas responsabilidades. Daí a importância da atualização de cada órgão (PROFESSORA, 2022).

A gestão democrática tem como principal objetivo a responsabilidade, o respeito, o diálogo e a interação, em todos os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da organização do trabalho escolar, na qual o trabalho pedagógico escolar é organizado de forma coletiva. Pois onde se encontra uma gestão democrática, pode-se estabelecer princípios norteadores do processo de construção da escola.

É por meio da participação efetiva da comunidade escolar, da organização do trabalho pedagógico com destaque no PPP e nos princípios da gestão democrática e do conselho escolar, que a instituição poderá contribuir para o processo contínuo de construção de uma sociedade mais humana e democrática. Esse trabalho foi de suma importância para nossa formação, além de ter sido muito significativo as observações sobre os aspectos referentes ao PPP; Gestão Democrática e Conselho Escolar, pois a organização desse documento contribui relativamente para que a escola possa se organizar e funcionar de maneira eficaz e com um planejamento participativo de todos da comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos e reflexões apontadas no presente trabalho pode-se dizer que a escola, exerce um papel fundamental na formação de sujeitos, pois estabelece uma relação entre escola e sociedade em que é preciso possibilitar a democratização na gestão. Repensar a teoria

e a prática da gestão educacional no sentido de incentivar a autonomia das escolas e a participação da comunidade escolar no controle social da escola.

Já os professores e a gestão escolar atuam na construção do PPP, atendendo a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que diz que os docentes deverão participar da elaboração e da proposta pedagógica. Nesse sentido é preciso que os professores procurem compreender e exercer o coletivo e participativo em favor da formação de uma democratização, observando sempre a importância do PPP para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Foi possível observar que os professores utilizam o PPP como um documento norteador de suas práticas, evidenciando sua prática pedagógica. É importante que todos os docentes sigam o projeto pedagógico em sua totalidade, em todos os momentos de sua atuação na escola, para que assim alcançassem os objetivos planejados neste documento.

A instituição de ensino atualmente requer mudanças, mas ela só ocorrerá com a contribuição de todos os indivíduos na construção de uma escola democrática preocupada com a formação de cidadãos responsáveis e autônomos. Em que deve ser baseada no diálogo, no respeito, na liberdade de expressão, onde todos participem ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sueldes De. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DOS GESTORES ESCOLARES. **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, S.l, p. 1-16, fev./s. d. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SueldesDeAraujo\\_res\\_int\\_GT8.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SueldesDeAraujo_res_int_GT8.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2022.

ARROJO, Maiara; ROCHA, Gustavo da Silva; MOUSQUER, Elenir de Fátima Cazzarotto. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA ESCOLA: ELABORAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO. **Saberes e Aprendizagem em (trans) Formação**, Santa Maria, p.1-10.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 26 de outubro de 2022

GADOTTI, Moacir. **O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA** na perspectiva de uma educação para a cidadania. Conferência Nacional de Educação Para Todos, Brasília, p.1-6, set. 1994.

SILVA, Micaela Ferreira Dos Santos; NOLASCO, Alexandra Maia; MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **A Escola Pública: fatores que influenciam na qualidade e gestão** 119 ENACEI/SEMAPED, UERN, Mossoró, RN – 2019 escolar. In: III Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, UECE – FECLESC. Anais. Quixadá, CE, 2010, p.2-11.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA. Campinas: Papirus: Cortez, 1998. p. 11-35.

SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

**VII SENACEM**



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO  
E INTERDISCIPLINARIDADE

**V ENACEI**

## GESTÃO ESCOLAR: a importância da gestão na organização do ambiente escolar

Fernanda Patrícia Cirilo Marques<sup>15</sup>

### RESUMO

Sendo a escola uma organização educacional onde sua especificidade se dá por seu objetivo e intencionalidade em suas ações, é necessária uma boa gestão onde predominem os aspectos pedagógicos, além dos administrativos. Assim, esse artigo tem como objetivo geral analisar de que forma os conceitos de gestão estão presentes no desenvolvimento e organização dos processos escolares. E como objetivos específicos são: Identificar conceitos de gestão escolar convergentes ao conceito geral de gestão; e Analisar características de um gestor escolar e sua importância na organização escolar. Foi realizada uma pesquisa exploratória, através de uma pesquisa bibliográfica afim de buscar referências para se chegar aos objetivos propostos. Concluiu-se que existem muito conceitos administrativos que servem de base para uma boa gestão escolar e algumas competências e características do gestor escolar que se assemelham da gestão organizacional, além de identificar as dimensões administrativas que servem como subsídio para a gestão escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão escolar; intencionalidade; gestor escolar; processos escolares.

### INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente de aprendizagem e transformação do conhecimento científico e da formação social dos indivíduos, cujo a função é de proporcionar ações que complementem a educação que os indivíduos recebem da família. Para isso é necessário uma organização em diversos aspectos, sendo eles pedagógicos, físicos, políticos, financeiros e administrativos.

Pode-se entender a escola como uma organização educacional, onde para funcionar devidamente bem e alcançar seu propósito maior precisa ser bem gerida, uma vez que além estrutura pedagógica, essa que é sua atividade fim, é necessário perceber a existência de panoramas administrativos que auxiliam na execução das suas atividades diárias.

É importante ressaltar a importância do gestor escolar nesse processo, sendo necessário seu perfil atenda a necessidade da escola, dos professores e seus alunos, sabendo lidar com as diversas situações que ocorrem no dia-a-dia escolar, exigindo um conhecimento amplo tanto da pedagogia quando de gestão administrativa, tendo em vista a diversidade da atuação.

Diante do exposto, surge a seguinte problemática: como os conceitos de administração e gestão se encontram e se fazem presentes na organização dos processos escolares e quais as características esperar de um gestor escolar?

Com o intuito de responder os referidos questionamentos a seguinte pesquisa tem como objetivo geral: Analisar de que forma os conceitos de gestão estão presentes no desenvolvimento e organização dos processos escolares. E como objetivos específicos:

- a) Identificar conceitos de gestão escolar convergentes ao conceito geral de gestão
- b) Analisar características de um gestor escolar e sua importância na organização escolar

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de entender aspectos administrativos no gerenciamento dos processos pedagógicos de uma escola, esta que é um tipo de organização, onde o produto final é a educação e formação de cidadãos e por isso precisa ser bem gerida por um gestor alinhado com seus objetivos.

<sup>15</sup>Graduanda em Pedagogia na Faculdade Pitágoras Anhanguera – UNOPAR. E-mail: patricia\_blow@hotmail.com

Será realizada uma pesquisa exploratória, esta que segundo Cajueiro (2019, p.16) explora problemas para possibilitar criação de hipóteses, e para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros e outros artigos científicos que tratam da temática.

Para fins didáticos o artigo será dividido três tópicos: o primeiro buscará trazer o conceito de gestão escolar; o segundo trará um pouco sobre o gestor escolar e suas características esperadas na escola; e o terceiro abordará a administração e a gestão escolar interligando os conceitos. Por fim serão apresentadas as considerações finais e contribuições da pesquisa.

## DESENVOLVIMENTO

### O conceito de Gestão Escolar

A ideia de educação na contemporaneidade está relacionada com a formação de um sujeito crítico, capaz de ser protagonista no processo de aprendizagem. Para isso, as escolas deixaram de ser espaços de transmissão de conhecimento científico, necessitando de uma nova visão pedagógica e administrativa.

Além da estrutura pedagógica, existem aspectos administrativos que devem ser bem trabalhados, desde uma visão macro, onde estão a gestão educacional do governo referente a administração dos recursos destinados a oferta e manutenção da educação, a uma visão micro, no sentido da gestão escolar dentro da instituição em si.

É preciso dar ênfase a importância de uma boa gestão, tendo em vista que as políticas públicas devem estar alinhadas ao desenvolvimento de estratégias que direcionem recursos que possibilitem uma boa gestão escolar.

Parece pertinente entender o conceito de gestão escolar, que é a administração do funcionamento da escola. Segundo Silva (2007, p.2) os termos gestão e administração tem origem do latim *gerere* e *administrare*, significando respectivamente ideias de conduzir e dirigir, sendo que o segundo restringe-se a um determinado bem. Oliveira e Menezes (2018, p.4) enfatiza que o administrar esta geralmente relacionado as práticas burocráticas e ao planejamento, distribuição de um bem.

Percebe-se que ambos estão relacionados com a organização de estratégias e práticas em prol de um determinado objetivo geralmente coletivo, ou seja de uma organização. No caso da gestão escolar esta organização é a escola.

Silva (2007, p. 23) ainda destaca que administração é uma prática e uma necessidade primitiva, ou seja existe desde tempos passados com função de interesses comuns e, com a crescente complexidade dessa sociedade, a partir da família, do Estado, igreja ou tribo, foram surgindo modos diferenciados de administrar tempo e recurso.

Existe um entendimento de administração como, simplesmente, o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar recursos humanos e financeiros para alcançar objetivos. Porém, esse conceito não pode ser transferindo um contexto empresarial para gerir uma escola, é necessário vincular das técnicas administrativas aos objetivos educacionais. Tendo em vista a intencionalidade existente no ambiente escolar. (ARAUJO 2009, p.18).

### Mudanças no conceito e Gestão Democrática

O conceito de gestão escolar atualmente é associado a participação de toda a comunidade escolar nos processos decisórios, ou seja a gestão democrática. Segundo Araújo (2009, p.15) “o tema gestão da educação faz parte constante da discussão educacional na

contemporaneidade e está diretamente relacionada a administração. Assim é necessário explicar os conceitos de gestão e administração e gestão democrática.”

Araújo (2009, p.17) faz relação entre os modelos de gestão organizacionais com os usados pelas escolas em determinados contextos. Modelos espelhados no modelo **técnico científico**, em um modelo de gestão escolar baseado em características como “prescrição detalhada das funções, divisão técnica dessas funções, poder centralizado no diretor, ênfase em atividades burocráticas muitas vezes desfocando dos objetivos específicos da escola, comunicação verticalizada, maior ênfase em tarefas que nas relações sociais “. Já na concepção **sócio-crítica** são citadas as seguintes características: “definições definidas dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, participação da equipe escolar, ênfase nas tarefas e nas relações interpessoais.”

É relevante perceber também que a prática administrativa não se dá de forma isolada, descontextualizada e individual, ela acontece no grupo e para o grupo, implicando decisões coletivas e organizada (SILVA, 2007, p. 5). É importante ressaltar que A constituição federal 1988 em seu artigo 206, traz que a forma de gestão da educação brasileira no ensino público deve ser democrática e participativa com Participação dos professores e da comunidade.

Segundo Oliveira e Menezes (2018 p. 5) o princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo de forma a garantir qualidade a todos os alunos. Silva (2007, p.6) complementa que “a Democracia e participação são condições fundamentais para o bom andamento da gestão escolar que visa, como princípio básico, á formação crítica, reflexiva e participativa”.

Percebe-se que a gestão democrática vem ganhando espaço nas escolas, embora seja necessário ressaltar que ainda persistam visões conservadoras, tecnocratas que legitimam nas práticas centradas na burocracia e na cultura individualista e hierárquica das escolas (CABRAL, SOUSA, NASCIMENTO, 2015, p.10).

## O gestor escolar

A pedagogia, ao contrário do que a maioria do senso, não restringe-se a formação do docente habilitado a ministrar aulas na educação infantil e ensino fundamental menor. O pedagogo pode ter sua atuação em outras áreas dentro e fora da sala de aula, parece um fato novo por atualmente ser mais abordada essa ampliação do campo de atuação, mas esse profissional pode trabalhar em em empresas, hospitais e como gestor na própria escola.

Como gestor, será responsável por organizar os processos escolares e administrativos pertinentes ao bom funcionamento da escola, que assim como uma empresa necessita de uma boa gestão. Segundo Luck (2009, p. 15), o diretor deve “garantir o pleno funcionamento da escola enquanto organização social, com foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem.” Isso, dentro daquilo que é estabelecido pelas leis nacionais, estaduais e locais.

Vale salientar que o gestor escolar deve ter competências não restritas às práticas administrativas, uma vez que a base do seu trabalho deve ser a intencionalidade existente na instituição escola. Sobre isso Oliveira e Menezes (2018, p. 6) cita que “O papel do gestor não deve restringir-se apenas aos aspectos administrativos, mas sim deve-se articular-se de coordenação e intencionalidade vinculados a gestão pedagógica da escola.”

Dessa forma o gestor escolar pode ser comparado a um administrador de empresas, porém é necessário internalizar que sua atuação deve ter uma vertente pedagógica para alinhar-se aos objetivos da escola.

Levando-se em conta o princípio da gestão democrática, o gestor deverá ter sua “administração” baseada na participação da comunidade escolar. Para Oliveira e Menezes

(2018 p. 6) “O gestor escolar na sua dimensão política exerce o princípio da autonomia que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa.” Ou seja, é importante que uma das competências do gestor seja saber exercer a autonomia e se relacionar com outras pessoas.

Sobre isso, é possível destacar a necessidade de se estabelecer boas relações com as pessoas envolvidas nos processos escolares, tendo em vista são alunos de diversas idades, cada um com famílias de culturas diferentes, além disso o gestor também vai precisar saber lidar com o público interno da escola como professores, técnicos administrativos, pessoal dos serviços gerais entre outros.

Silva (2007, p. 8) destaca a importância da forma como esses gestores devem ser escolhidos, tendo em vista que a participação da comunidade é fundamental para que seus interesses coletivos sejam defendidos, porém sabe-se que na maioria dos casos são colocados nessa função pessoas indicadas de forma política.

Estabelecer uma gestão que busca a participação nas decisões e compartilhamento das responsabilidades pelo processo educacional requer, além de mudanças externas, motivações e influências no interior da organização escolar (CABRAL, SOUSA, NASCIMENTO, 2015, p.8). Essas motivações e influências internas, levam a ênfase a liderança como uma competência essencial ao gestor escolar, tendo em vista que este estará a frente da equipe escolar em prol do objetivo coletivo da escola.

Oliveira, Menezes (2015, p. 6) citam a liderança como “processo social, decorrente dos relacionamentos, no qual um indivíduo se destaca como capaz de orientar o grupo, auxiliando na tomada de decisões”. Ele deve influenciar o grupo orientando para a realização de tarefas voltadas aos objetivos comuns e não individuais ou da minoria. (CABRAL, SOUSA, NASCIMENTO, 2015, p.9). Os autores ainda complementam relatando que no contexto atual da educação espera-se que o líder apresente características pessoais e habilidades que se preocupem com os objetivos coletivos da escola e que saiba coordenar e orientar os esforços da comunidade para alcançá-los.

É importante ressaltar que assim como as organizações empresariais, as escolas enquanto organizações educacionais tem suas características próprias e seus líderes e gestores precisam adaptar-se as mesmas, buscando a melhor forma de conduzir os processos para que os objetivos sejam alcançados. Assim como em outras organizações, a escola é um campo de atuação dos diferentes estilos de liderança, cabendo ao gestor tomar a frente na apropriação de um estilo adequado á situação da escola de nos dias de hoje. (CABRAL, SOUSA, NASCIMENTO, 2015, p. 7).

## **Administração e gestão escolar**

A gestão escolar é responsável por realizar o planejamento, organização, liderança, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos necessários á efetividade das ações educacionais para promoção da aprendizagem dos alunos (LUCK, 2009, p.23). Para isso envolve pessoas, finanças, materiais entre outros aspectos executados por direção, coordenação e supervisão pedagógica.

Segundo a autora é possível perceber dimensões de organização e de implementação na gestão escolar, sendo as de organização: Fundamentação legal, planejamento, monitoramento e gestão de resultados. Enquanto que as de implementação são: gestão democrática e participativa; gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão de cultura escolar e gestão do cotidiano escolar.

É importante perceber que essas dimensões possuem conceitos relacionados a pedagogia e aos conhecimentos administrativos, afim de gerir de forma eficaz os processos

escolares e conduzir o bom funcionamento da escola, de forma que essas dimensões se cruzam e não devem ser entendidas separadamente.

Afim de atingir os objetivos propostos nesse artigo, serão explanadas as principais dimensões citadas pela autora Luck (2009):

### **Planejamento, monitoramento e gestão de resultados**

O planejamento é a base ao processo de gestão, e até mesmo de todo processo educacional, desde a atuação d professor da sala de aula ao diretor da escola. Deve ser contínuo e evita improvisos criando uma perspectiva de futuro.

Os principais tipos de planejamento que dizem respeito a escola, segundo Luck (2009, p. 31- 40) são:

- PPP (Projeto Político pedagógico)
- PDE ( Plano de desenvolvimento da escola)
- Plano de ensino
- Plano de aula
- Planejamento participativo

É importante ressaltar a importância do monitoramento e a gestão dos resultados obtidos com o planejamento, como forma de encontrar alternativas corretivas e preventivas dentro do processo, além a monitoração de indicadores, afim de buscar novas estratégias e reavaliar pontos fortes e fracos. Esses conceitos são bem característico da administração, podendo ser claramente encontrado em organizações empresarias e como exposto aqui também são validos na gestão escolar.

### **Gestão de pessoas**

Segundo Luck (2009 p. 81) “Nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação”. Ou seja, as pessoas são peças fundamentais no processo educativo e evidenciam a humanidade da educação em si. De nada valem a estrutura física, os livros e papeis sem o calor humano para tornar a aprendizagem possível.

Esse pode ser considerado um aspecto pedagógico e administrativo, tendo em vista que a gestão escolar precisa pôr em evidencia estratégia as de relações interpessoais, afim de fortalecer os relacionamentos com seus alunos, professores, pais e todos que formam a comunidade escolar.

Conceitos como motivação, formação de espirito de equipe, comunicação, inter-relacionamento pessoal, capacitação de pessoas e avaliação de desempenho, são citados pela autora e podem ser associados a conceitos administrativos, enfatizando a necessidade dos mesmos para uma boa gestão escolar.

### **Gestão pedagógica**

A gestão pedagógica refere-se ao objetivo central da escola que é a formação e aprendizagens dos alunos que a fazem (LUCK, 2009 p. 95). Sua centralidade dar-se pelo fato que todas as outras ações de gestão escolar rodeiam essa, ou seja, tem como objetivo a execução de estratégias que buscam esse objetivo maior.

### **Gestão administrativas**

Luck (2009, p.114) cita dois paradigmas relacionados a gestão administrativa da escola, sendo o primeiro envolvendo recursos físico, financeiros e humanos para garantir a qualidade do ensino, limitando o gestor a enfatizar seus esforços apenas nesses aspectos deixando os processos educacionais sem a atenção necessária. Já o segundo põe esses aspectos como subsidiários para a ação educacional de forma que a gestão administrativa ganha perspectivas pedagógicas.

Envolve a organização dos registros escolares; gestão recursos físicos, materiais e equipamentos da escola; gestão de serviços de apoio, gestão financeira.

Segundo a autora: “A dimensão administrativa é condição para a qualidade da gestão pedagógica da educação” (Luck, 2009, p.113). Dessa forma entende-se que a boa gestão de todos os aspectos supracitados condicionam a obtenção de bons resultados e possibilita a finalidade central da escola.

Diante do exposto é possível identificar vários conceitos de gestão e administração presentes na organização do ambiente escolar para que seja possível chegar ao objetivo principal da escola. Percebe-se que essas práticas administrativas servem de base para a execução dos processos pedagógicos, ou seja existe uma ligação entre a gestão e a pedagogia.

## RESULTADOS

De acordo com a bibliografia analisada, percebe-se a importância do papel da gestão na organização do ambiente escolar para que os objetivos da escola sejam alcançados.

O conceito de gestão escolar, suas semelhanças e divergências da gestão empresarial evidenciam a especificidade da escola enquanto ambiente de aprendizagem que visa a transformação de conhecimentos e formação social dos indivíduos.

Silva (2007, p. 2) relata que se tratando da escola, “o objetivo principal é fazer com o que as vidas dos que passam por ela se tornem mais promissora, mais digna, mais justa, mais humanas.” Nesse sentido, gestão vai além do seu conceito primeiro, que diz respeito a ação de dirigir, administrar.

Percebe-se que por esta especificidade a gestão escolar não deve restringir-se á práticas administrativas descontextualizadas da educação, e sim estão associadas ao conhecimento pedagógico em si e está relacionado a práticas administrativas voltadas a organização do dia-a-dia escolar, de forma que essas práticas tem por finalidade oportunizar á escola a cumprir com seu objetivo principal e por isso não devem ser confundidas com a gestão empresarial

O princípio da Gestão Democrática trouxe novas perspectivas ao conceito de gestão escolar, sendo necessária uma administração focada no relacionamento interpessoal, na participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios da escola. Esse princípio impacta também no perfil do gestor, que deve moldar sua forma de gerir de acordo com o contexto educacional onde a se encontra a escola.

Silva (2007, p.12) cita que diante do histórico da gestão, as escolas necessitam atualizar suas práticas, principalmente por se tratar de um espaço eminentemente político-educativo, que tem como finalidade a emancipação dos seres humanos envolvidos no processo ensino aprendizagem, pelo qual se faz responsável.

É possível perceber que as modificações no conceito de gestão escolar se dão em decorrência de mudanças nos contextos históricos, sociais e políticos, tendo em vista que a ideia de gestão democrática traz em si, influências diretas na gestão escolar. Esta que não deve ser entendida apenas pelo aspecto técnico da prática de administrar e sim por vertentes críticas, participativas e pedagógicas carregadas de intencionalidade.

Sobre o Gestor escolar, é possível compreender que seu perfil deve ser dinâmico no sentido de além conseguir ter uma visão administrativa e pedagógica dos processos educacionais, além de ter competências características de liderança para motivar sua equipe de professores e técnicos administrativos, além de ter “jogo de cintura” para lidar com situações cotidianas com alunos e pais. Além disso é importante destacar o trabalho fundamental da equipe de suporte pedagógico (coordenação e supervisão pedagógica), uma vez que a gestão escolar não se restringe a figura do diretor.

Portanto, o gestor escolar é responsável pela organização da escolar no sentido de garantir seu pleno funcionamento administrativo sem perder a ênfase no pedagógico. Sua atuação assim como a de um administrador de empresas deve ser baseada em conceitos como liderança, bom relacionamento interpessoal, flexibilidade para resolução de situações do cotidiano escolar. Distingue-se desse, no sentido de que a escola possui objetivos muito específicos e como característica principal a intencionalidade oriunda da educação.

A administração do dia-a-dia escolar envolve dimensões como Fundamentação legal, planejamento, monitoramento e gestão de resultados, gestão democrática e participativa; gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão de cultura escolar e gestão do cotidiano escolar. Essa servem de base para que a escola funcione e atinja seu objetivo primordial.

Foi possível analisar a importância e essencialidade dos conceitos de gestão para tornar possível chegar ao objetivo da escola de exercer seu papel social na formação de seus alunos; identificar diversos aspectos de gestão empresarial convergentes à gestão escolar. É importante enfatizar a principal divergência que se dá pelo fato da escola ser uma organização educacional que diferente das organizações empresariais, não lida com produtos e sim com a formação de pessoas e cidadãos, além de identificar as principais características do gestor escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou, através de uma pesquisa bibliográfica, tratar sobre a importância da gestão na organização do ambiente escolar, tendo como objetivo geral: Analisar de que forma os conceitos de gestão estão presentes no desenvolvimento e organização dos processos escolares. E como objetivos específicos: Identificar conceitos de gestão escolar convergentes ao conceito geral de gestão; e analisar características de um gestor escolar e sua importância na organização escolar.

Foi possível compreender que a gestão tem papel fundamental na organização do ambiente escolar e da meios da atividade fim da escola seja cumprida, de forma que o gestor tem papel fundamental nesse processo e deve ter características condizentes com a especificidade que sua atuação exige.

Conceitos de gestão estão presentes na organização e deliberação de processos escolares pelo gestor escolar, mas o olhar pedagógico deve ser a base da gestão escolar, tendo em vista que diferente de organizações empresariais a escola tem um papel social e uma intencionalidade pedagógica em seus objetivos.

Portanto, esse artigo tem sua relevância no fato de mostrar que gestão escolar deve unir conceitos administrativos e pedagógicos e não pode ser vista como um fator isolado e descontextualizado da escola, afim de tornar possível através de uma boa gestão organizar o ambiente escolar para tornar possível a formação de novas aprendizagens e sujeitos socialmente críticos e preparados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. Gestão Escolar. Curitiba – PR: IESDE Editora, 2009.  
CABRAL, Mozanilde Santos Nunes; SOUZA, Mônica Tereza Costa; NASCIMENTO, Alberico Francisco do. Estilos de liderança no contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações. Signos, ano 36, v.2, p. 136-149, 2015.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LUCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba; Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. Cadernos de Pesquisa, vol.48, n. 169, p. (p.876 - 900), set 2018.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. Educação em revista, Marília - SP, v.8. n.1, p.21 - 34, 2007.

## NARRATIVAS DE SI: interlace de conhecimentos e sentimentos do projeto trilhas formativas em políticas educacionais

Antonia Rilzonete de Castro Batista<sup>16</sup>

### RESUMO

Este trabalho avança o relato de participação de uma egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) como coordenadora de um grupo de estudo no Trilha 1: Políticas, Planejamento e Gestão da Educação, ancorado no Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais. Tal projeto tem a intencionalidade de aproximar profissionais da educação, pesquisadores, discentes da graduação e da pós-graduação, a fim de fomentar debates e discursos sobre as políticas educacionais. Nesse sentido, objetivamos relatar a vivência de coordenar um grupo de estudos formado por participantes da área da educação com suas vivências, olhares e conhecimentos. A narrativa é de natureza qualitativa; por isso, intenta dar significado às vozes e aos acontecimentos apresentados durante o encontro formativo com veracidade. Nesse intento, tem-se o seguinte questionamento: em que o grupo trilha 1: Políticas, Planejamento e Gestão da Educação contribui para o empoderamento político de seus participantes? A busca por uma resposta a essa indagação é fomentada quando aferirmos sobre a construção política subjetiva dos participantes, que é construída de forma colaborativa e coletiva. O arcabouço teórico está fundamentado em Freire (1983), Batista e Medeiros (2022), Bastos (2005), Esquinsani (2021), Paro (2001, 2007), entre outros autores. O grupo de estudos apresentou contribuições teóricas e práticas, propiciando o conhecimento transformador, a reflexão, a autonomia e a participação nos debates. Isso posto, os resultados evidenciam que os encontros formativos realizados no grupo de estudo do Trilha 1 culminaram na ressignificação e (re)construção do saber, proporcionando a consciência crítica cidadã e emancipatória dos sujeitos participantes e possibilitando o agir com conhecimento e razão nas suas práticas diárias. Dado o exposto, concluímos que a interação entre o conhecimento teórico e o prático fomenta o poder que o estudo tem, pois permite que a atitude do participante seja pautada na consciência, na razão e na colaboratividade, viabilizando um agir altivo e sábio, no sentido de contribuir para uma sociedade mais justa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativa de si; Participação; Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais.

### INTRODUÇÃO

É oportuno ressaltar, neste artigo, o papel relevante que a universidade exerce, perante a sociedade, ao propor cursos de extensão, uma vez que, por meio de tais cursos, a comunidade tem a oportunidade de ter acesso à aprendizagem científica. Dessa forma, podemos afirmar que o papel influenciador da universidade é refletido na mudança social, na transformação cultural e na política, mediante as novas atitudes dos sujeitos em suas práticas sociais. Isso porque essa instituição fortalece o corpo social com um raio de esperança, oportunizando a este a capacitação por meio de atividades de extensão universitária, com a possibilidade de novos conhecimentos, troca de saberes e reflexão sobre as praxes, amenizando, então, o vácuo do saber escolar deixado pela baixa condição social.

Nesse cenário, alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, na meta 12, precisamente na estratégia 7, define que é preciso “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. O PNE aponta, nesse sentido, para a responsabilidade das universidades no que concerne ao comprometimento para com a formação da educação popular.

<sup>16</sup>Mestra em Educação, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró-RN. E-mail: [rilzonetebatista@gmail.com](mailto:rilzonetebatista@gmail.com).

Isso posto, trazendo a responsabilidade para si, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por meio da Faculdade de Educação e de seu Departamento de Educação, apresentou à sociedade o Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais<sup>17</sup>, entendendo que a extensão universitária é uma via de mão dupla formada por universidade e sociedade. Partiu-se, portanto, do pressuposto de que “o saber acadêmico e o saber popular se reencontravam” (GADOTTI, 2017, p. 2), mostrando caminhos para os saberes.

Para a concretização dessa atividade extensionista, foi realizada uma integração entre as ferramentas de trabalho e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC), prevalecendo as plataformas *Google Meet*, *Telegram*, *YouTube*, *Facebook* e *WhatsApp*, com diversas atividades educacionais, e trilhando pelos seguintes temas: política, planejamento e gestão da educação básica; regulação, avaliação e qualidade da educação; políticas de inclusão e diversidade; políticas educacionais em contexto de (pós)pandemia; políticas de financiamento da educação; e política e gestão da educação superior.

O Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais tem a intencionalidade de aproximar os profissionais da educação, pesquisadores, discentes da graduação e pós-graduação, além dos sujeitos sociais interessados, a fim de fomentar debates e discussões sobre as políticas educacionais, para que, unidos, contribuam com a educação da sociedade por diversas formas e fontes, objetivando aproximar o saber científico do saber das práticas sociais dos sujeitos, de forma que estes contribuam com a melhoria da comunidade que fazem parte.

Convém destacar que a narrativa é de natureza qualitativa; por isso, intenta dar significado às vozes e aos acontecimentos apresentados durante o encontro formativo com veracidade. Para tanto, o arcabouço teórico está fundamentado em Freire (1983), Bastos (2005), Esquinsani (2021), Paro (2001, 2007), dentre outros autores, a fim de alcançar do objetivo proposto: relatar a vivência de coordenar um grupo de estudos formado por participantes da área da educação com suas vivências, olhares e conhecimentos.

O objetivo citado vem para responder ao seguinte questionamento: em que o grupo trilha 1: Políticas, Planejamento e Gestão da Educação contribui para o empoderamento político de seus participantes? A busca por uma resposta a essa indagação é fomentada quando aferirmos sobre a construção política subjetiva dos participantes, que é construída de forma colaborativa e coletiva, no grupo trilhas 1. Grupo esse que foi coordenado por mim e por uma professora mestra que leciona na UERN, com intuito de fomentar a reflexão com ênfase no diálogo, entendendo que devemos “vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE 1983, p. 29).

Destarte, o texto narrativo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, tem-se o desenvolvimento, com a narração das trilhas que mapeiam novas aprendizagens: Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais e trilhando pelo interlace do conhecimentos e sentimentos; em seguida, encontram-se os resultados e a conclusão; e, por fim, as referências.

### **TRILHAS QUE MAPEIAM NOVAS APRENDIZAGENS: projeto trilhas formativas em políticas educacionais**

Os projetos de extensões que tratam sobre as políticas públicas, oportunizam a sociedade conhecer, refletir e debater com conhecimento, fomentam sujeitos sociais agirem com clareza

<sup>17</sup> O Projeto Trilhas Formativas em políticas educacionais, aprovado pelo Edital nº Edital 001/2021 da Pró-Reitoria de Extensão - PROEX/UERN, é coordenado pela professora doutora Maria Edgleuma de Andrade (E-mail: [dgleumaandrade@uern.br](mailto:dgleumaandrade@uern.br)), docente do Departamento de Educação e do POSEDUC/UERN.

e autonomia em prol da mudança positiva de sua comunidade. Essa reflexão pontua a relevância do Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais, o qual conheci participando de uma oficina realizada por meio da plataforma *Google Meet* no ano de 2021, no contexto da pandemia da Covid-19<sup>18</sup>. O momento oportunizou-me debater e refletindo, aprendendo e contribuindo sobre os marcos teóricos e a materialização desses na prática do sujeito, seja no trabalho ou em sua vida social, por diversos meios de comunicação.

Ressalto que o projeto de extensão é pautado nos dispositivos legais que discutem sobre a finalidade da universidade no desenvolvimento da atividade de extensão. Portanto, parte da ideia de que políticas públicas voltadas para extensão universitária que objetivam alcançar uma sociedade mais popular são fundamentais. Fato esse explicitado na Lei nº 9.394 – LDBE, de dezembro de 1996, a qual, em seu Art. 43, define que

A educação superior tem por finalidade:

**VIII** - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2019, p. 32).

Essa oportunidade me inspira a apresentar o Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais, que chega para materializar o que está posto nos dispositivos legais, tais como a necessidade do aprimoramento e capacitação, por meio da realização de atividades extensionistas, efetivando e reconhecendo que “as universidades que trazem em seus currículos a extensão devem ter o cuidado de apresentar um trabalho mais voltado para a interdisciplinaridade do saber científico e do saber popular, de maneira que os sujeitos se identifiquem, participem e desejem a prática da mudança” (BATISTA; MEDEIROS, 2022, p. 29).

Desse modo, o projeto mencionado tem a proposição de trabalhar, durante dez meses, com três atividades mensais, distribuídos da seguinte maneira: um seminário temático de 10h (5h síncronas e 5h assíncronas) nas plataformas *Google Meet* e *Telegram*; uma Live no canal do grupo de pesquisa (FORMEPE) no *YouTube*, com duração de 3h; e um minicurso de 8h (4h síncronas e 4h assíncronas) também nas plataformas *Google Meet* e *Telegram*. Nesse sentido, por meio de atividades teóricas e práticas, com ênfase na área temática da educação, essa atividade de extensão tem como escopo aproximar os profissionais da educação, pesquisadores, discentes da graduação e pós-graduação, além de sujeitos que simpatizam com a temática do projeto, por acreditar que a “possibilidade de opinar, característica de um ambiente mais democrático, acaba levando os sujeitos envolvidos na educação escolar a uma postura mais participativa” (PARO, 2001, p. 73).

Nesse ensejo, o Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais está vinculado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com o objetivo de estabelecer com esses atores diálogo, troca de saberes e a construção de práticas educativas emancipatórias, de caráter político-pedagógico e educacionais, envolvendo o campo de políticas educacionais, seja na graduação ou seja na pós-graduação, entre outros.

Destarte, a importância desse projeto, no sentido da indissociabilização entre o ensino, pesquisa e extensão, onde, apresenta leque de oportunidade para ampliar conhecimentos, faz-se pesquisa com questionamentos surgidos e oportuniza com os dados adquiridos chegar até a comunidade para apresentar ou fazer intervenções com sugestões de melhoria conectando “,

<sup>18</sup>A pandemia da Covid-19, estabelecida nas normas excepcionais de saúde pública, Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e na medida provisória da União – Lei nº 934, de 1º de abril de 2020, orientou o isolamento da população e as normas para a educação de forma remota.

estabelecimento de novas relações entre os dados, transformação da visão do mundo,” (SOARES, 2001, p. 34), adquirido com trocas de saberes comunicativos e práticas que fazem o sujeito se (re)construir na subjetividade.

Nesse sentido, o desvelar-se do projeto perpassa pela diversidade do uso da TDIC, com seminários temáticos, lives, minicursos, produção de podcasts, trabalhados em recursos distintos, tais como: *Google Meet*, *Telegram*, *YouTube*, *Facebook* e *WhatsApp*, utilizados por grupos de estudos que, no projeto, são intitulados de trilhas, com a intencionalidade de multiplicar as experiências de aprendizagens.

Um ponto que acho relevante mencionar é a tessitura do projeto, que é formado por grupos que perpassam pela organização bem pensada e elaborada da coordenadora do projeto, com a distribuição das temáticas em 6 trilhas:

Trilha 1: Política, planejamento e gestão da educação básica

Trilha 2: Regulação, avaliação e qualidade da educação;

Trilha 3: Políticas de inclusão e diversidade;

Trilha 4: Políticas educacionais em contexto de (pós)pandemia;

Trilha 5: Políticas de financiamento da educação;

Trilha 6: Política e Gestão da Educação Superior

Em vista dos fatos apresentados, o Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais traz, em sua essência, um projeto de natureza interdisciplinar, com base na metodologia participativa, permitindo a contínua troca de saberes nas dimensões educativa, social e política, com debate sobre o campo das políticas e gestão da educação.

## TRILHANDO PELO INTERLACE DO CONHECIMENTOS E SENTIMENTOS

Narrar minha experiência como coordenadora do grupo de estudo Trilha 1: Política, planejamento e gestão da educação básica, com a ementa: cenário político e pedagógico em que se realizam o planejamento e as políticas direcionadas à gestão da educação básica, buscando explicitar concepções, ações e programas governamentais, faz-me exercitar a memória quando instiga-me a pensar e a recordar que os “encontros valorizaram as atividades práticas, reflexivas, debates e troca de experiências pautadas no conhecimento científico, sempre trabalhando o contexto teórico/prático e despertando-os para a qualidade da participação coletiva” (BATISTA e MEDEIROS, 2020, p. 4) que encontrei participando como coordenadora do grupo de estudo, emponderando-me nos debates e fomentado a participação e colaboração de todos do grupo.

Trago na memória a relevância do estudo sobre a gestão democrática, objetivando aprofundar e debater sobre esse tipo de gestão da educação, o que é feito, por sua vez, considerando as políticas e as práticas profissionais, além dos marcos regulatórios de políticas nacionais e/ou locais. Com base no objetivo, a metodologia usada constituiu-se de aulas expositivas, debates dos textos apresentados, interação dos textos com a prática e oficina sobre artigo científico e resumo expandido. Como produto final do curso formativo, os participantes produziram um resumo expandido dialogando com os textos debatidos nos encontros do Trilha 1.

Com relevância, todos os encontros formativos do Trilha 1 foram realizados por meio da plataforma *Google Meet*, com reuniões quinzenais no horário das 19h, podendo se estender até às 21h. Outra experiência significativa foi selecionar, juntamente com a outra coordenadora, os textos que seriam discutidos com os participantes nos momentos de interação, que foram os seguintes:

Primeiro encontro - momento de apresentar a ementa do Trilha 1, o cronograma dos encontros, a apresentação e os conhecimentos prévios sobre a gestão democrática;

Segundo encontro - texto: Afinal, o que é gestão democrática (ESQUINSANI, 2021);

Terceiro encontro - texto: A gestão gerencial e a gestão democrática: o que muda na prática? (ARAÚJO, 2009);

Quarto encontro - texto: Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas (BASTOS, 2005);

Quinto encontro - texto: Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar (MELO, 2006) e oficina sobre artigo científico.

Resgato, na memória, quando narro, os interlaces de conhecimentos e sentimentos vivenciados durante os encontros formativos em que participei, interagindo os conhecimentos científicos dos textos discutidos com a minha vivência profissional e pessoal e construídos com os discursos de todos os participantes quando nos reuníamos, à noite, para debater sobre os textos apresentados. É importante frisar que o cansaço do dia de trabalho não foi motivo para desmotivação, pelo contrário, em alguns momentos, não percebíamos o tempo passar, em virtude do alto grau de envolvimento dos participantes.

Pensando e vasculhando a memória, lembro o quanto estava ansiosa para o primeiro encontro; conhecer os participantes, quais as suas expectativas, a cultura, a profissão, o nível de escolaridade etc., tudo isso imbuído no meu nervosismo controlado. Com a pauta apresentada, acolhida, apresentação dos participantes, apresentação do projeto, ementa, proposta final de trabalho e material de estudo, trouxemos, para orientar a apresentação do grupo, as seguintes perguntas: quem sou? De onde venho? Por que estou aqui? Colhendo as respostas, observei um grupo heterogêneo, formado por ideias plurais, com formações e profissões diferentes, o que fomentou a contribuição nos debates com riqueza peculiar e subjetiva, uma vez que, “como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais (PARO, 2007, p. 31) para sermos contribuintes transformadores do grupo social no qual vivemos.

Trago um momento seletivo do segundo encontro gravado na memória, quando discutimos sobre o texto: afinal, o que é gestão democrática. Recordo a fala de uma participante graduanda, que contribuiu dizendo que a “democracia é sinônimo de participação, é a participação que materializa a democracia, não há como desvincular esses conceitos”. Nesse sentido, todos sentiram-se motivados a participarem do debate, fazendo menção ao texto, fato que ocorreu a partir da fala da colega e dos temas trazidos pela autora, em que as temáticas estavam organizadas em uma linha do tempo das constituições brasileiras sobre a definição da gestão democrática para o ensino público brasileiro.

A autora enfatiza que há uma convergências de definições sobre o entendimento da gestão democrática que coincidem quanto à “caracterização da gestão democrática a partir de critérios como participação, autonomia, diálogo, respeito, coletividade” (ESQUINSANI, 2021, p. 71) nos grupos sociais. No discurso dos participantes, a gestão democrática está associada à participação social ativa com conhecimento acerca do que propõe a autonomia subjetiva do cidadão.

Resgato, em minha memória, o terceiro encontro, trazendo, para fomentar a discussão, o texto a gestão gerencial e a gestão democrática: o que muda na prática? O momento ocorreu com a participação do autor do texto, que apresentou o porquê do tema escolhido e o que o levou a pesquisar sobre as práticas de gestão que culminavam no cotidiano escolar. Todos os participantes estavam atentos, ouvindo, fazendo perguntas, debatendo, tirando dúvidas, se(re) construindo, fazendo-me compreender a necessidade que a sociedade tem de projetos de

extensão como o Projeto Trilhas Formativas em Políticas Educacionais, o qual oportuniza momentos de conhecimento e interação do saber.

Araújo (2009) afirma que a gestão empresarial adentrou na escola inspirada nas empresas privadas para colher resultados rápidos pautados na eficiência, eficácia e produtividade, com a pretensão da excelência da educação, deixando de lado a gestão democrática, que traz como âncora a participação de todos(as) na construção do Projeto Político Pedagógico que “melhor se qualifica para o exercício da gestão democrática na escola pública” (ARAÚJO, 2009, p. 9), compreendido na dimensão dialógica entre toda a comunidade escolar.

Nesse cenário de diálogos, de vivências e de conhecimento comum e científico adveio o quarto encontro, no qual foi debatido o texto de Bastos (2005), com o tema: Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. Todos os participantes estavam mais confortáveis para contribuir com o debate, por já conhecerem a equipe.

O debate do quarto encontro sucedeu pelo campo histórico dos movimentos sociais, com a conquista da gestão democrática da educação na Constituição brasileira de 1988. Circundou sobre as três questões que levam a se pensar, realmente, sobre a gestão democrática, citando como primeira os autores sociais que fomentam e dirigem os debates; segunda, as temáticas que são discutidas; e, terceira, os movimentos e espaços sociais que sediam os debates.

Esse tema foi o que gerou mais participação e demandou mais tempo, por trazer as práticas que geram a gestão democrática e a concretização, em maior ou menor intensidade, das pessoas que vivem o cenário da escola pública. Não podemos pensar em democracia sem participação do povo, uma caminha ao lado da outra como prática social, fomentado a “politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem” (BASTOS 2005, p. 22), como forma de contribuir para a liberdade de expressão consciente e com consciência democrática. Isso posto, realizei-me ao presenciar a construção política com autonomia subjetiva, colaborativa e coletiva dos participantes do grupo de estudo.

Vieio à memória, a sintonia do grupo no diálogo, no exercício democrático do falar e do ouvir e no respeito ao pensamento do outro. É importante relatar que, no quinto encontro, discutimos o texto Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar, no qual a autora revela a relação de poderes e o contexto histórico do país, trazendo o regime autoritário que fomenta avanços e retrocessos, permeados por práticas autoritárias, na educação, impactando diretamente na democratização do cotidiano escolar.

Melo (2006) relata que a gestão da educação traz como primordial a materialização da política pública e programas governamentais na instituição com a participação de todos diretamente na educação e dela retornando para sociedade, porém, não deve ser requisito para que “tais política e programas continuem a ser gestados em gabinetes” (2006, p. 252) sem a participação da sociedade, dos profissionais que vivenciam no dia a vontade da materialização da política pública em sua integridade.

Com a construção dos saberes adquiridos nos encontros formativos, os participantes foram produzindo o produto final do curso na oficina realizada sobre artigo científico, demonstrando empoderamento político na fala e na escrita do texto, ajudando uns aos outros, dando opinião nos títulos, objetivos, pergunta de partida e apontando como os autores discutidos poderiam dialogar com a proposição do que seria discutido na produção final.

## RESULTADOS

Os resultados evidenciam que os encontros formativos realizados no grupo de estudo do Trilha 1 culminaram na resignificação e (re)construção do saber, fomentando a consciência

crítica cidadã e emancipatória dos sujeitos participantes e possibilitando o agir com conhecimento e razão nas suas práticas diárias.

Diante do exposto, revelo o quão gratificante foi participar, na condição de coordenadora, do projeto com Trilha 1: Política, planejamento e gestão da educação básica. A experiência permitiu meu crescimento pessoal e profissional, empoderando minha subjetividade para contribuir de maneira positiva, construtiva e racional na educação e no grupo social em que estou inserida.

## CONCLUSÃO

Dado o exposto, concluímos que a interação entre o conhecimento teórico e o prático fomenta o poder que o estudo tem, para que a atitude do participante seja pautada na consciência, razão e colaboratividade, possibilitando um agir ativo e sábio no sentido de contribuir para uma sociedade mais justa.

Mediante o revelado, aferimos a importância do Trilha 1 como curso formativo, por propiciar a construção política subjetiva dos participantes de forma colaborativa e coletiva, demonstrada pela diferença de autonomia encontrada pelos participantes entre o primeiro e o quinto encontro.

Em virtude do mencionado, vejo-me, hoje, como uma pessoa bem mais esclarecida e autônoma; o que foi fomentado pelos estudos para a organização da ementa da proposta para o Trilha 1, pela a condução dos diálogos nos debates e pela construção de escritas como esse artigo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sueldes de. **A Gestão gerencial e a gestão democrática: o que muda na prática?** 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste (EPENN). João Pessoa/PB, 2009.

BASTOS, João Batista. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

BATISTA, Antonia Rilzonete de Castro; MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Formação de conselheiros escolares: articulação entre universidade e Sistema Municipal de Ensino – Mossoró/RN. **Revista Educação Básica em Foco – ANPAE** v.1, n.3, outubro a dezembro de 2020.

BATISTA, Antonia Rilzonete de Castro; MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Formação dos conselheiros escolares na democratização escolar. **Revista Extendere** - v. 8, n. 1, jan.-jun/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire (IPF). 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade no Ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

SANTOS. A. P. *et al.* **Práticas de gestão escolar e seus indicadores democráticos:** discussões, experiências e ações da gestão. Curitiba: Appris, 2021.

SOARES, Magna. **Metamemória-memórias:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

## NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO FINANCEIRA: algumas considerações

Edjanete Maia Rodrigues  
Jociene Araujo Lima  
José Eudes Baima Bezerra

### RESUMO

A ideologia neoliberal tem ocupado um espaço cada vez maior dentro de uma sociedade que visa à competitividade mercadológica e a busca pela hegemonia de classes. Assim, é imprescindível verificar a relação entre o neoliberalismo e a educação financeira, que apesar de ser uma temática relativamente nova, é percebida como uma competência, visando o desenvolvimento do indivíduo, passando a ser ensinada e praticada desde muito cedo. Assim, o objetivo geral desse trabalho é analisar a relação entre o neoliberalismo e a educação financeira no processo de culpabilização dos grupos sociais em seus déficits monetários. A metodologia que temos adotado é de cunho qualitativo, tendo por base a revisão bibliográfica. Concluímos, que dentro da conjuntura neoliberal, a educação financeira é um instrumento de suma importância para a garantia da hegemonia de classes, em que as classes sociais de maior renda imprimam sua “soberania” sobre as classes mais baixas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capitalismo. Neoliberalismo. Educação Financeira. Currículo.

### INTRODUÇÃO

A educação financeira, apesar de ser uma temática relativamente nova, é percebida para seus entusiastas como uma competência relevante para o desenvolvimento do indivíduo, que deve ser incluída no currículo escolar, ensinada e praticada desde muito cedo. Devido a esse fato, buscou-se desenvolver projetos que correlacionam educação social, com perspectiva cidadã e com intuito de ensinar os indivíduos a conseguirem tomar decisões assertivas com educação financeira.

Nessa ideologia, o ensino acerca de concepções financeiras e competências na administração de dinheiro pode colaborar com o enfrentamento dos desafios financeiros que venham a surgir (dentro da dinâmica desse mercado), adequando-se com eficácia as transformações nas conjunturas econômicas, pessoais (individuais) e familiares.

As grandes mídias têm noticiado nos últimos tempos que as decisões financeiras, comportamentos e as atividades consumistas têm impacto, tanto para quem as realiza como para aqueles que os cercam, podendo atingir consequências mais abrangentes (global). Sendo assim, ao observar essas preocupações, é preciso atentar-se objetivamente em assegurar aos consumidores um embasamento para compreender em que consiste a gestão financeira pessoal.

A conjuntura financeira atual é bastante complexa em comparação ao que era há alguns anos. Durante muito tempo, a grande preocupação financeira da maioria das pessoas era saber abrir e manter uma conta (poupança ou corrente) em uma instituição bancária local. Os consumidores dos dias de hoje, entretanto, precisam ter habilidades para distinguir entre um amplo portfólio de produtos, fornecedores e serviços no campo financeiro para gerirem suas finanças de forma eficaz e eficiente.

Os jovens atualmente têm acesso ao crédito bem antes do que seus pais tiveram<sup>19</sup>, desse modo, eles devem ter uma compreensão melhor acerca do crédito, do que seus genitores

<sup>19</sup> São exemplos disso programas de financiamento estudantil, como o FIES. De acordo com Miranda e Azevedo (2020), o Fies, é um programa criado em Criado em 1999 por Medida Provisória, sendo implementado pela Lei nº10.260/2001 e alterado pela Lei nº12.202/2010. O Fies financia o pagamento de 50% a 100% do valor das

tiveram/têm, o que inclui conhecimento sobre juros em caso de dívidas (empréstimos) e o impacto financeiro das compras a prazo.

Contudo, diante uma sociedade extremamente desigual economicamente, o que se tem vivenciado é uma grande avalanche de problemas sociais e financeiros, cuja a educação financeira não consegue solucionar, porém o sistema capitalista busca culpabilizar as camadas sociais mais pobres pela situação de miséria que se encontram, fazendo com que eles acreditem que se comportam irresponsavelmente com suas finanças (analfabetos financeiros) e por esse motivo precisam ser educados financeiramente.

Assim, para o desenvolvimento do presente estudo, partiu-se do objetivo geral: analisar a relação entre o neoliberalismo e a educação financeira no processo de culpabilização dos grupos sociais em seus déficits monetários.

A pesquisa justifica-se pela necessidade em ampliar o debate acerca da relação entre a ideologia neoliberal e a educação financeira frente falta de habilidade com o manejo do capital e seu impacto na vida das pessoas.

A metodologia que temos adotado é de cunho qualitativo, tendo por base a revisão bibliográfica. A revisão de literatura foi importante para a estruturação do arcabouço teórico necessário à compreensão da temática (ARAÚJO; GÓES E MIRANDA JUNIOR, 2021)

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada vem sendo de cunho qualitativo, tendo por base a revisão bibliográfica. A mesma foi desenvolvida a partir de pesquisas em bases de dados virtuais, incluindo artigos, monografias, dissertações, teses e demais documentos que contemplassem o objetivo da pesquisa.

Neste artigo se abordam as aproximações iniciais com o tema, com destaque para a revisão da literatura sobre o tema e para as indicações dos objetivos, da metodologia e da projeção para o prosseguimento do estudo.

Destacamos a escolha pela pesquisa bibliográfica, por compreender que ela está inserida principalmente no meio acadêmico, e tem de aprimorar e atualizar o pesquisador sobre as pesquisas e conclusões que outros pesquisadores já têm sobre o objeto de estudo. Neste sentido a pesquisa bibliográfica não se trata somente de repetir dados, mas analisar vários pontos de vista de obras já publicada sobre o assunto e refletir aquele que mais reflete a realidade do objeto que o pesquisador está estudando. Assim, a pesquisa bibliográfica se mostra primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em pesquisa.

Também foi usado a pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2008, p. 57) “[...] é um método adequado aos estudos [...] das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações [...] da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.” Buscando assim, analisar o objeto de estudo segundo os artefatos já estudados.

O artigo está dividido em dois tópicos, o primeiro intitulado de: Educação Financeira no Brasil: conceito e considerações; neste tópico será feito uma análise sobre as concepções de

---

mensalidades de estudantes em instituições particulares de ensino, sendo um dos primeiros acessos dos jovens brasileiros a crédito no sistema financeiro.

educação financeira, elencando a percepção de organismo multilaterais e autores que trabalham nessa área. O segundo tópico, intitulado: O Neoliberalismo e a Educação Financeira; este tópico busca destacar a concepção de neoliberalismo de forma crítica, analisando como a educação financeira está hoje atrelada a teoria neoliberal capitalista.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Educação financeira no Brasil: conceito e considerações

Os debates acerca da educação financeira no Brasil tiveram início nas últimas décadas do século XX e começo do século XXI e, de maneira gradual, pesquisas científicas sobre o tema têm crescido consideravelmente, mesmo que sua abordagem ainda seja superficial.

No que diz respeito a sua conceituação, também não se verifica um consenso, de que a mesma pode ser vista como uma forma de transmissão de saberes em que aqueles que tem interesse podem desenvolver competências que garantam tomadas de decisões mais assertivas, promovendo assim uma gestão financeira pessoal mais segura (SAVOIA; SATO; SANTANA, 2007). Também se verifica como definição de educação financeira o processo de aprendizagem no que se refere às economias pessoais que passam a ter uma perspectiva mais crítica de como lidar (gastar) com o dinheiro (CORDEIRO et al., 2018).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma instituição econômica de nível intergovernamental que engloba 37 países, tendo sido fundada em 1961 com o objetivo de incentivar o desenvolvimento econômico e o comércio global com o debate acerca da propagação das boas práticas em diversos âmbitos, inclusive na educação.

De acordo com a OCDE (2005) a educação financeira é um procedimento em que as pessoas passam a melhorar suas competências sobre conceituações e produtos e, dessa forma, desenvolvendo aptidões que colaboram para que os mesmos possam aproveitar oportunidades no campo financeiro, compreendendo mais claramente os riscos. A partir daí, os indivíduos entendem melhor como fazer uso consciente e assertivo de seu dinheiro, tomando decisões financeiras saudáveis e menos arriscadas (SCOPEL; SANTOS, 2020).

Também pode-se apontar a conceituação de educação financeira segundo a percepção de que a mesma consiste nas atividades financeiras e o seu grupo de ações. Ou seja, aquele indivíduo capaz de controlar suas finanças cotidianas, o bom uso do cartão de crédito, as melhores formas de financiamento/empréstimos, sendo que esses saberes contribuam para decisões conscientes e responsáveis (CORDEIRO et al., 2018). Percebendo-se que a falta de controle das finanças é consequência da falta de informações e de um planejamento adequado, haja vista, que para uma boa saúde financeira familiar e pessoal é preciso que a elaboração e controle de orçamentos façam parte da vida das pessoas (SILVA et al., 2019).

Apesar da observação de conceituações diferentes, percebem-se elementos similares no que concerne o conceito de educação financeira. Segundo Ferreira (2017) afirma que a mesma é a habilidade dos sujeitos de tomar decisões conscientes e responsáveis a partir de um processo de saberes, relacionados a utilização e administração das finanças, sendo esses os aspectos comuns nas definições de educação financeira verificadas. O indivíduo devidamente educado financeiramente detém a capacidade de integrar ativamente na economia e auxiliar dentro do mercado que se apresenta cada dia mais competitivo (CRUZ et al., 2020).

Aponta-se como principal argumento em defesa da educação financeira é que por meio da mesma ocorreria o crescimento na capacitação financeira familiar, através da apresentação e transferência de saberes e dados acerca da melhor maneira de administrar suas finanças individuais/familiares, e sobre como usufruir da infinita gama de produtos e/ou serviços

disponibilizados pelo mercado. Frente essa perspectiva, a educação financeira, ao garantir o empoderamento do indivíduo, permite o fortalecimento da auto-regulamentação mercadológica e, desse modo, reduz ou sana as estratégias de regulamentação e de proteção do cidadão (PEREIRA et al., 2019).

Os autores citados consideram que cidadãos educados financeiramente melhoram sua vida financeira e conseqüentemente contribuem para o desenvolvimento econômico do país, evitando assim, crises econômicas com a de 2008<sup>20</sup>. Alguns autores como Lucas Visentini e Thiago Weingartner (2018, p.82), acreditam que a referida crise foi “provocada dentre outros fatores, por cidadãos que não souberam administrar adequadamente seus recursos”.

Diante desse contexto e sob as orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2010 o Brasil implementou oficialmente através do decreto presidencial nº 7397 a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), tendo como objetivos: promover a educação financeira e previdenciária, aumentar a capacidade do cidadão para realizar escolhas conscientes sobre a administração dos seus recursos e contribuir para a eficiência e a solidez dos mercados financeiros, de capitais, de seguros, de previdência e de capitalização. Juntamente com ENEF institui-se o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF)<sup>21</sup>, tendo como finalidade coordenar a execução e definir planos, programas e ações da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF).

Partindo do pressuposto que alguns objetivos da ENEF descortina o viés neoliberal dessa política, recomenda-se analisar as diretrizes que regem a educação financeira no Brasil, principalmente as que priorizam a universalização do Programa Educação Financeira nas Escolas, visto que essa temática vem encontrando no cenário educacional, terreno fértil para disseminar as ideologias neoliberais.

Desde a criação da ENEF alguns projetos sobre educação financeira já foram implementados nas escolas públicas brasileiras. O mais recente é o Programa Aprender Valor<sup>22</sup>, desenvolvido pelo Banco Central do Brasil, que em parceria com os estados e municípios, vêm implementado no Ensino Fundamental (*Somente das escolas públicas*), projetos sobre Educação Financeira e Educação para o Consumo com o intuito de *educar financeiramente* os alunos.

No que tange a Educação financeira, Lima e Frant (2020), afirmam que “Uma Educação Financeira Escolar pode ser vasta, lançando luz sobre muitos dos pontos de sombra, caixas-pretas e armadilhas da estrutura do sistema capitalista do nosso tempo”.

Partindo desse raciocínio, percebe-se que a relevância da educação financeira não é tão verdadeira quanto se propõe, à medida que não garante, por si só, o bem-estar pessoal dos cidadãos, tão pouco viabiliza atingir o equilíbrio financeiro pessoal. Fato este se dá a partir das seguintes observações.

## O neoliberalismo e a educação financeira

<sup>20</sup>Conhecida como crise do subprime, ocorreu devido ao aumento dos valores imobiliários, que não foi acompanhado pelo aumento da renda da população, causando uma bolha imobiliária nos Estados Unidos e se alastrando pelo resto do mundo.

<sup>21</sup>Com a edição do Decreto nº 9.759, em abril de 2019, foi extinto o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) e seus subcomitês, permanecendo válida, no entanto, a Estratégia Nacional de Educação Financeira como política pública, na forma prevista no Decreto nº 7.397, de 2010.

<sup>22</sup>O Programa foi implementado em 2020, sua fase piloto contava com a participação de cinco unidades federativas brasileiras: Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná e o Distrito Federal. Em 2021 o programa iniciou sua expansão nacional.

Muitos estudiosos renomados analisaram e debateram sobre a conceituação e definição do que seja o neoliberalismo, dentre eles: Milton Friedman, Hayek e Ludwig von Mises. O neoliberalismo, pode ser definido por estes autores como uma teoria que possibilitaria intervenções econômicas no mercado afim de aprimorá-lo. Assim, estes autores debatem sobre a defesa de um monopólio estatal da moeda por um Banco, onde agências reguladoras tivesse a liberdade de atuar sobre determinados setores da economia e do mercado. Assim, estes autores como Ludwig von Mises e Murray Rothbard defendem a economia plena do mercado, pregando a concepção que o estado deve intervir o mínimo possível no mercado e economia. Para Murray Rothbard (1978) o estado é desnecessário e sempre causa uma retração do mercado, sendo os agentes privados a única forma legítima de efetuar a máxima eficiência econômica.

Pensadores marxistas fazem uma crítica a este pensamento, expondo o neoliberalismo como uma doutrina econômica, que é reflexo da lógica do capital, trazendo um conjunto de regras sociais, políticas e culturais que definem o novo regime de acumulação e, buscando moldar uma nova sociedade partir de seus interesses acumulativos. Assim, “[...] não é uma doutrina heteróclita, é o desenvolvimento da lógica do mercado, como lógica normativa generalizada, desde o Estado até a mais íntima subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 34).

A definição marxista, ainda aponta que se trata de um método político que busca fortalecer a soberania de classe e difundi-la mundialmente, determinando uma nova fase do sistema capitalista que se desenvolveu no percurso da crise estrutural ocorrida na década de 1970. O neoliberalismo designa-se por uma diretriz social em que um novo modelo de trabalho é estabelecido e diferentes metodologias gerenciais são implementadas, utilizando-se de ferramentas como a livre mobilidade de capital e o livre comércio (DUMÉNIL; LÉVY, 2014).

Na perspectiva ideológica, o neoliberalismo efetiva-se através de um princípio político-econômico que enfatiza o livre mercado, ou mercado mínimo, como ferramenta que assegura a liberdade de cada indivíduo de empreender, aferindo ao Estado a função mínima de proteger as diretrizes institucionais fundamentais, em que o aumento das desigualdades se legitimariam como caminho para encorajar os riscos enfrentados pelos empreendedores e os processos transformadores, aspectos essenciais para o desenvolvimento da competitividade e do progresso econômico.

Diante esses debates, percebe-se que o neoliberalismo é tido como uma nova hegemonia global que consegue pressionar até mesmo os partidos esquerdistas (ANDRADE, 2019). Enquanto para outros, o mesmo não tem nenhuma importância, devido a relação óbvia com as hierarquias de classe (DUMÉNIL; LÉVY, 2014).

Seguindo essa concepção marxista, Harvey (2008) defende que:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. [...] O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim. Os dados sugerem, além disso, que quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis (HARVEY, 2008, p. 27).

Andrade (2019) afirma que o sistema capitalista acerca do neoliberalismo atuou em busca de benesses para os grupos sociais mais abastados. A nova conjuntura se apresentaria como consequência de um acordo firmado entre as classes gerenciais superiores e as classes capitalistas, originando uma ordem social alicerçada sobre a soberania econômica.

Além disso, percebe-se que concepção de neoliberalismo com uma política que defende o livre mercado, é apenas mais uma das estratégias do capital para romper com todas as barreiras sociopolíticas. Assim, ao defender a necessidade de um “Estado mínimo” ou “livre Mercado”, o capital defende na verdade, “nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (NETO; BRAZ, 2010, p. 227).

Assim, quando o neoliberalismo, recomenda a redução do tamanho do Estado, no mercado e na economia, implica analisar também diminuir ou destruir todos com direitos trabalhistas e de proteção social, que são fruto do alargamento do Estado.

Neste contexto, o Estado é uma das grandes ferramentas do capital, que tem atuado a favor do capital “O neoliberalismo não é uma política dos capitais contra os Estados, é uma política dos capitais passando pelos Estados (MASCARO, 2013, p. 124). Assim, Netto e Braz (2006), destaca que o grande capital obriga a “desregulamentação universal”, que vai muito além do livre mercado, vai no sentido de exercer a predominância dos interesses de mercado sobre às necessidades da classe trabalhadora.

Destaca-se ainda que frente essa conjuntura, uma questão que ganhou espaço foi o endividamento das famílias, que cresceu consideravelmente, assim como, do governo, dando origem a relevantes fluxos de renda de capital. Desse modo, a crise demonstrou que grande parte desses fluxos estava embasado em lucros de origem discutível, “devidos a uma crescente supervalorização dos ativos de securitização (DUMÉNIL; LÉVY, 2014, p. 18).

Portanto, é possível apontar que o neoliberalismo atua diretamente no estímulo da competitividade mercadológica, levando a inúmeros processos que impactam diretamente a vida das pessoas.

Acerca desse tema e relacionando-o com a valorização da educação financeira podemos ressaltar a importância em se fomentar esse debate. Quando se fala sobre a educação financeira é possível verificar a estreita ligação entre ambas, haja vista, que a educação e o neoliberalismo têm, de certa forma, como propósito colaborar na sustentação do sistema econômico, assegurando aos indivíduos acesso a serviços e produtos financeiros. Um sistema econômico que alimenta a desigualdade, ao ponto que essa política neoliberal é vista como uma forma de racionalidade política que se atravessa na produção de modos de vida ou, como ele denomina, uma governamentalidade, necessita da produção das desigualdades, porque elas fomentam a competição, que constitui seu princípio de inteligibilidade (Foucault, 2008).

Em uma análise crítica acerca do real papel da educação financeira, Clarke (2015) ressalta que o chamado letramento financeiro discutido por inúmeros autores não colabora realmente na promoção da melhoria das condições de vida dos consumidores, especialmente os que estão mais vulneráveis, pois os mesmos não dispõem das informações necessárias para a tomada de decisões assertivas.

Segundo Willis (2008, p. 202) “quando os indivíduos se encontram em péssimas condições financeiras, o modelo de regulação por meio da educação culpa-os por sua situação crítica, envergonhando-os e desviando os apelos para uma efetiva regulação do mercado”. Podendo-se apontar que a educação financeira pode representar certo perigo para os consumidores (SARAIVA, 2017).

Diante dessa perspectiva do letramento financeiro, percebe-se o mesmo como ferramenta para o fortalecimento do capitalismo, levando os indivíduos a problemas como o endividamento, pois os mesmos não têm as competências necessárias para melhor gerenciar suas vidas financeiras (LAZZARATO, 2011; ARTHUR, 2012). Sendo pertinente afirmar que essa “ignorância” é imprescindível para que as instituições financeiras obtenham lucro.

Quando se aborda a relação entre educação financeira e neoliberalismo, torna-se pertinente afirmar que, de acordo com a lógica neoliberal, a educação deve, sim, receber

recursos do Estado, contudo os neoliberais não aprovam como as contribuições financeiras são realizadas e defendem um processo educacional que estimulem a eficiência, a concorrência e a competitividade. O modelo neoliberal advoga em defesa do papel da iniciativa privada nos diversos níveis educacionais, pois segundo os defensores dessa ideologia a educação deve ser vista como um serviço necessário, com objetivos que somente apresentarão lucratividade por meio de sua sujeição as normativas que regem o mercado privado (LIMA; FRANT, 2020).

Desse modo, é pertinente afirmar que são inúmeros os interesses que a perspectiva neoliberal tem acerca da educação. Dentre eles pode-se apontar a “formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 89), em que a ideologia mercadológica seja encarada de forma natural e sem questionamentos.

Nesse contexto, não há como deixar de lado o que versa o Decreto-Lei nº 7.397/2010, que instituiu a Estratégia Nacional Financeira (ENEF) compartilhando da mesma perspectiva neoliberal ao destacar que a ENEF tem como intento “contribuir para a eficiência e solidez dos mercados financeiros, de capitais, de seguros e de previdência e de capitalização” (BRASIL, 2010b, p. 20).

Assim, essa educação financeira defendida pelo estado atualmente, além de fazer parte de projeto burguês de alienação, imprimiu principalmente na classe trabalhadora o discurso de Individualizam-se as questões relativas ao uso do mercado financeiro para a sobrevivência, da qual se apresenta com uma possibilidade, apresentada pelo capitalismo como uma forma de criar um “novo sujeito unitário”, descrito por Dardot e Laval (2016).

Segundo Mendes (2021) o currículo escolar tem colaborado com diversas negociações e interesses capitalistas. O neoliberalismo que se relaciona com a educação financeira, busca assegurar não apenas a redução do papel do Estado na conjuntura econômica, mas oferecer ferramentas capazes de imprimir no indivíduo o desejo pela competitividade e pela concorrência, elementos fundamentais dentro da logicidade capitalista. Ou seja, percebe-se que esse tipo de educação é buscada como forma de garantir a soberania das classes mais altas em relação as menos favorecidas. Aumentando ainda mais o processo de desigualdade social, econômica, política e cultural.

Frente ao que foi exposto e debatido, ressalta-se que essa lógica vem favorecer as instituições financeiras, que lucram diante de uma perspectiva que cria consumidores e não indivíduos capazes de gerir suas vidas financeiras. Além da ideologia neoliberal defender a mínima atuação do Estado, defende e incentiva a participação da iniciativa privada, que busca sempre seus próprios benefícios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade do enlace entre educação e neoliberalismo, é importante analisar de maneira objetiva e aprofundada o impacto que essa ideologia tem na vida da sociedade mundial, especialmente no que concerne sua relação com as desigualdades de classes, diante o incentivo à intervenção da iniciativa privada em detrimento do poder do Estado.

Vislumbrando o debate acima apresentado, percebe-se, de maneira geral, que os estudos desenvolvidos acerca da temática educação financeira ainda são voltados a áreas específicas, porém vem ganhando espaço nos currículos escolares. A relevância da busca por um devido letramento financeiro se faz pertinente, contudo, o que se percebe é que esse processo educacional está diretamente ligado a manutenção do sistema financeiro que prima pela submissão do consumidor a práticas, muitas vezes, abusivas, praticadas pelas instituições financeiras.

Num mecanismo em que o próprio sistema induz a um consumo desnecessário, esse aumento e incentivo ao consumismo, os consumidores, especialmente de classes sociais menos favorecidas acabam endividando-se devido a concepção de que sua satisfação está em consumir, seja bens e/ou serviços necessários ou supérfluos. Devido à ausência de informações consistentes os indivíduos acabam contraindo dívidas que não conseguiram pagar. Mesmo assim, as instituições financeiras lotam as mídias sociais com propagandas estimulando ainda mais a prática de empréstimos e financiamentos, além de outros serviços de crédito. O importante é o lucro.

Dentro da conjuntura neoliberal, a educação financeira é um instrumento de suma importância para a garantia da hegemonia de classes, em que as classes sociais de maior renda imprimam sua “soberania” sobre as classes mais baixas.

Cabe ressaltar, que precisamos compreender o mundo das finanças, porém discordamos de projetos elaborados por instituições que desconsideram as desigualdades econômicas vivenciadas pela maioria da população, visto que muitos projetos sobre educação para o consumo colaboram com a racionalidade neoliberal e culpabilizam as camadas sociais menos favorecidas pela situação de vulnerabilidade em que se encontram.

Esperamos que os debates estabelecidos no presente artigo possam motivar a realização de futuras pesquisas, especialmente para analisar programas direcionados a educação financeira no Brasil, bem como, seus resultados.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril, 2019.

ARAÚJO, D. B. de; GÓES, L. M.; MIRANDA JUNIOR, M. M. F. Um diálogo conceitual sobre Políticas Públicas: revisão de literatura. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e316339, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.6339. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/6339>. Acesso em: 13 out. 2022.

ARTHUR, C. **Financial literacy education: neoliberalism, the consumer and the citizen**. Rotterdam: Sense, 2012.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. Plano Diretor. Brasília, 2010b. Disponível em: <<https://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Plano-Diretor-ENEF-Estrategia-Nacional-de-Educacao-Financeira.pdf>>. Acesso em: setembro de 2022.

CLARKE, C. Learning to fail: resilience and the empty promise of financial literacy education. **Consumption Markets & Culture**, v. 18, p. 1-20, mar. 2015.

CORDEIRO, N. J. N. et al. Educação Financeira no Brasil: uma perspectiva panorâmica. **Ensino da Matemática em Debate**, 5 (1), 69 – 84. 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/36841>>. Acesso em: agosto de 2022.

CRUZ, C. A. B. et al. Mapeamento da produção científica relacionada à educação financeira. **Revista Expressão Científica**, 5 (2), 51-55. 2020. Disponível em:

<<https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/REC/article/view/523>>. Acesso em: agosto de 2020.

DARDOT, P., LAVAL C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

FERREIRA, J. C. Caderno de Administração. Caderno de Administração. **Revista do Departamento de Administração da FEA**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2017.

FORTE, Claudia M. J. [et al.]. Estratégia nacional de educação financeira (ENEF): em busca de um Brasil melhor.– 1ª ed. – São Paulo: Riemma Editora, 2020.

HARVEY, D. **O neoliberalismo. História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

LAZZARATO, M. **Lá fabrique de l'homme endetté**. Paris: Amsterdam, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LIMA, A. S.; FRANT, J. B. Literacia financeira no PISA: uma estratégia neoliberal em larga escala. Seminário de Pesquisa em Educação Matemática do Estado do Rio de Janeiro. **Anais...** – Edição Virtual, 2020.

MASCARO, Alysson. Estado e Forma Política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDES, G. da S. Uma reflexão sobre educação: currículo. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. e335491, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.5491. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5491>. Acesso em: 13 out. 2022.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil?. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e1421, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.1421. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em: 13 out. 2022.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio do Conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NETTO, J. P. BRAZ, M. Economia política: uma compreensão crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Improving financial literacy: analysis of issues and policies. Paris: **Organization for Economic Cooperation and Development**. 2005.

PEREIRA A. S. et al. **Metodologia da pesquisa científica**. [free e-book]. Santa Maria/RS. Ed. UAB/NTE/UFSM. 2018.

ROTHBARD, Murray Newton. **For a new liberty: The libertarian manifesto**. Ludwig von Mises Institute, 1978.

SARAIVA, K. S. Os sujeitos endividados e a educação financeira. **Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 157-173, out./dez. 2017.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. A. Paradigmas da Educação Financeira no Brasil. **Revista de Administração Pública - RAP**, Rio de Janeiro 41(6): 1121-41. Nov./Dez., 1121-1141. 2007. Disponível em: <doi.10.1590/s0034-76122007000600006>. Acesso em: agosto de 2022.

SCOPEL, D. C.; SANTOS, E. O. A educação cooperativa como gerador de mudanças sociais: um estudo sobre a 6ª Semana da educação financeira na cidade de Itamaraju/BA. **Revista de Gestão e Organizações Cooperativas – RGC**. 7 (edição especial), 146-160. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2359043241725>. Acesso em: agosto de 2022.

SILVA, C. C. et al. Financial Education: A study involving the students of a higher education institution of the city Divinópolis in Minas Gerais. **Res., Soc. Dev.** 8 (8). 2019. Disponível em: <https://doi:10.33448/rsd-v8i8.1177>. Acesso em: agosto de 2022.

VISENTINI, Lucas e WEINGARTNER Thiago da Silva. Educação financeira: análise dos conhecimentos de estudantes relacionados a finanças em uma escola de ensino médio. v.31 ,n.1(2018). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/29633>. Acessado em 06 de jul de 2022.

WILLIS, L. E. Against financial-literacy education. **Iowa Law Review**, v. 94, p. 197-285, 2008.

## TRANSFORMAÇÕES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ NAS DÉCADAS DE 1970, 1980 E 1990

Márcio Kleber Morais Pessoa<sup>23</sup>

### RESUMO

O estudo proposto está em andamento, tendo prazo de finalização em dezembro de 2022. O projeto completo foi submetido a edital de pesquisa de fluxo contínuo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em 2021, tendo sido aprovado pela instituição. O objetivo geral deste texto é compreender as transformações ocorridas na educação escolar cearense durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, nas áreas educacional e administrativa. Sabendo disso, os objetivos específicos são: (i) entender as mudanças na forma de financiamento da educação no período estudado; (ii) analisar as transformações ocorridas na Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) durante os governos Tasso Jereissati (1987-1991 e 1995-2002); e (iii) compreender em que medida houve um processo de racionalização da administração pública estadual do Ceará no período estudado. Para a execução da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um ex-Secretário de Educação do Ceará e com ex-técnicos da Secretaria de Educação do Ceará que atuaram nas décadas destacadas anteriormente, a fim de compreender a percepção desses sujeitos acerca das transformações ocorridas na organização do trabalho docente, no financiamento da educação e na administração estadual. Além disso, foi realizada revisão de literatura. Alguns resultados são: antes da aprovação do Fundef, em 1996, o estado do Ceará não tinha previsibilidade no financiamento da educação, além do fato de que a distribuição de verbas não era equitativa entre escolas e municípios. Isso foi modificado após aquele Fundo. Os governos de Tasso Jereissati são um ponto de inflexão na administração pública, tendo sido determinantes para maior racionalização do serviço público estadual: funcionários fantasmas foram demitidos, salários atrasados foram pagos, decretos foram publicados e leis foram aprovadas com o intuito de dar maior racionalidade e transparência ao serviço prestado. A Secretaria de Educação acompanhou essas transformações, tornando-se mais racional e previsível, diminuindo influências patrimonialistas em suas decisões. Exemplo é a escolha de diretores escolares, que deixou de ser por indicação, que, geralmente, beneficiava vereadores, que indicavam cabos eleitorais para os cargos, conforme apontam relatos de entrevistados, passando a ser por meio de aprovação em concurso público seguida de eleição em que os segmentos escolares votam nos candidatos aprovados no certame. No mesmo sentido, a contratação de docentes, que outrora ocorria sem critérios rígidos, passou a ocorrer por meio de concurso público, sendo possível também a contratação de docentes temporários, em acordo com lei complementar aprovada pela Assembleia Legislativa do Ceará.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação escolar. Escola pública. Administração pública. Racionalização.

### INTRODUÇÃO

O estudo proposto está em andamento, tendo prazo de finalização em dezembro de 2022. O projeto completo foi submetido a edital de pesquisa de fluxo contínuo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em 2021, tendo sido aprovado pela instituição. A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da UERN.

O objetivo geral deste texto é compreender as transformações ocorridas na educação escolar cearense durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, nas áreas educacional e administrativa.

Sabendo disso, os objetivos específicos são: (i) entender as mudanças na forma de financiamento da educação no período estudado; (ii) analisar as transformações ocorridas na Secretaria de Educação do Ceará durante os governos Tasso Jereissati (1987-1991 e 1995-2002); e (iii) compreender em que medida houve um processo de racionalização da administração pública estadual do Ceará no período estudado.

<sup>23</sup> Doutor em Sociologia e professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: [mkpceara@hotmail.com](mailto:mkpceara@hotmail.com).

Para a execução da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um ex-Secretário de Educação do Ceará, o professor Antenor Manoel Naspolini (gestão 1995-2002) e com dois ex-técnicos da Secretaria de Educação do Ceará que atuaram nas décadas destacadas anteriormente, a fim compreender a percepção desses sujeitos acerca das transformações ocorridas na organização do trabalho docente, no financiamento da educação e na administração estadual. Todas as pessoas entrevistadas leram e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas semiestruturadas em profundidade foram realizadas com o auxílio de tópico guia (GASKELL, 2008). Como destaca o autor sobre esse tipo de entrevista, “o primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é relativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram” (GASKELL, 2008, p. 65). Isso possibilita ao pesquisador interpretar a fala do sujeito a partir da construção social revelada, isto é, a partir do relato concreto, o investigador realiza abstrações e conceituações, a fim de entender o contexto estudado. Por fim, foi realizada revisão de literatura sobre temas relevantes para a pesquisa, tais como: reforma da administração pública no Ceará, política de Fundos para a educação e educação escolar.

### **Período 1970-1986**

Neste artigo, partimos do pressuposto de que a administração pública cearense, incluindo a rede escolar, passou por uma transformação no período estudado. Isso ocorreu, principalmente, com a ascensão de um governo que em seu discurso pretendia romper com práticas coronelistas e patrimonialistas, o primeiro Governo Tasso (1987-1991). Dito isso, iniciamos a discussão destacando características existentes na máquina estatal do Ceará no início do período analisado.

O Brasil vivia um Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e no estado do Ceará não era diferente, visto que os governadores eram indicados pelo governo central. Apenas em 1982, houve a primeira eleição aberta para o governo estadual. Os governadores indicados naquela época eram comumente chamados de “coronéis”. Dialogando com outros autores, Pessoa (2021, p. 44-45) destaca o seguinte:

Os “coronéis” que governaram o estado durante o regime de exceção tiveram um ponto em comum, algo que quase sempre se repetiu durante os sucessivos governos: a má gestão financeira. Eram recorrentes os episódios de atrasos de pagamentos ao funcionalismo público, por exemplo. Outra característica convergente entre esses governantes eram as práticas coronelistas e clientelistas, principalmente o chamado empreguismo, mas também o clientelismo e o nepotismo, a depender do nome que ocupava o governo. Isto é, visando a fortalecer vínculos do “toma lá, dá cá”, empregavam aliados políticos na máquina pública de forma indiscriminada.

Mas não só de más práticas administrativas o regime autoritário se caracterizava no Ceará, pois, por óbvio, também havia repressão à oposição e aos meios de comunicação:

A rádio Dragão do Mar, importante veículo de difusão [das ideias da oposição], é invadida pelo Exército na madrugada de 1º de abril de 1964. Todos os funcionários são detidos. Jornalistas, operários, estudantes, professores, políticos e religiosos são presos no 23º Batalhão de Caçadores, unidade subordinada à 10ª Região Militar (VIEIRA, 2002, p. 267).

Esse cenário de má administração e de repressão buscava silenciar vozes dissonantes e abria margem para experiências desastrosas na administração pública e, especificamente, na educação escolar. Segundo Haguette (1999, p. 21), a Lei Nº 5.692/71, que regeu a educação

básica no período autoritário, entregava aos municípios “a gigantesca e custosa tarefa da educação fundamental”. Por outro lado, a Ditadura centralizava decisões políticas e repasses financeiros. No mesmo sentido, antes da edição daquela lei, ainda em 1965, foi realizada uma reforma tributário-financeira em que houve um “progressivo esvaziamento financeiro dos estados e municípios”, devido a uma “política regressiva de captação de impostos” (VERAS, 1990, p. 209). Tudo isso indica o desafio dos gestores estaduais e municipais para garantir educação para a população.

Nesse momento histórico, o emprego no setor público era moeda de troca, por meio da prática do empreguismo. Há uma série de leis que facilitavam a entrada de funcionários no serviço público estadual sem qualquer critério, além de garantir a essas pessoas praticamente todos os direitos dos servidores estatutários (PESSOA, 2021). A folha de pagamento do estado era inchada e praticamente não sobrava dinheiro para outras atividades. Inclusive, o atraso de salário de servidores não era raro de ocorrer. O professor Marcelo Farias<sup>24</sup> destaca o seguinte sobre a contratação docente: “Naquela época como era feita a lotação? Pelos políticos. Os políticos mandavam as pessoas se apresentarem na Secretaria de Educação. ‘Qual curso você tem?’. ‘Tal’. ‘Então, você vai para tal função: vai ser diretor, vai ser supervisor, vai ser professor daquela escola’” (professor Marcelo Farias).

Em 1982, Gonzaga Mota é eleito na primeira eleição direta após quase 20 anos, em momento de reabertura política no país. Gondim destaca o seguinte:

A administração de Gonzaga Mota já se iniciou sob a égide do clientelismo, tendo ele assumido o compromisso de “lotear” cargos e verbas, com 33% para cada um dos coronéis que o haviam apoiado [os ex-governadores Virgílio Távora, Aduino Bezerra e César Cals] (GONDIM, 1994, p. 197).

Apesar disso, Mota rompe com seus padrinhos políticos logo após assumir o governo. Todavia, isso não o impediu de realizar as mesmas práticas que seus antecessores. Segundo Vieira (2002, p. 345), o governador lança mão de práticas clientelistas com a “concessão indiscriminada de aumento de carga horária para os professores”.

Um evento com características de lenda é narrado pelo professor Marcelo Farias, a fim de contextualizar a situação do empreguismo no estado:

Uma vez, eu chegando com o [ex-Secretário de Educação] José Rosa lá no [município de] Jaguaribe, houve uma reunião com os professores e uma professora disse assim: “Secretário, quer saber como eu fui contratada?”. “Como foi?”. “Eu ia na rua tal, quando eu vi o vento vinha trazendo um papel rolando. Eu parei, peguei o papel e tinha o timbre do estado. Olhei e era um ato de nomeação de professor, só estava em branco o lugar do nome. Eu peguei aquele ato, vi que estava assinado pelo governador, eu só fiz botar meu nome e mandei para a Secretaria, e hoje eu sou professora” (professor Marcelo Farias).

Apesar da narrativa um tanto folclórica da docente, o exemplo ajuda a destacar a facilidade com que se conseguia emprego público naquele momento histórico do estado. Há evidências que indicam a veracidade da distribuição de empregos públicos como forma de apoio político, antes da Constituição de 1988, o que é melhor discutido adiante. Isso era corroborado pela desorganização e pela falta de transparência dos atos governamentais:

Havia um descontrole total e absoluto das coisas. Primeiro, todo o sistema era manualizado. Não existia o sistema informatizado que hoje existe. Tudo que você fizer hoje se torna transparente. Naquela época, não. Até para fazer auditoria em cima de uma papelada imensa sem essas ferramentas [de informática] ficava difícil. Tudo que se

<sup>24</sup> Professor José Marcelo Farias foi técnico da SEDUC, delegado da 1ª Delegacia Regional de Educação - DERE (responsável pelas escolas de Fortaleza e de mais 26 municípios) e, posteriormente, Secretário de Educação do município de Maracanaú, Ceará.

disser naquela época, de certa forma, é possível, por conta do descontrole. A máquina era muito inchada (Professor Marcelo Farias).

Era tudo manual. Contrato a gente assinava um papel e aquilo virava a sua ficha funcional. Era colocado em um arquivo na Secretaria. E ali você tinha um registro da sua vida naquele negócio imenso. O subsolo lotado de papel. E isso foi uma condição que fragilizou muito a Secretaria [de Educação] do ponto de vista do controle. Tinha quinquênio, aposentadoria... tudo isso era muito difícil de implantar no papel. Um a um, um a um, um a um. Ainda tinham as 14 DEREs que tinham seus arquivos por lá também. E isso fragilizava muito o controle. E tinha a intervenção política, porque a gente precisa também ressaltar isso. Quando você não tem um mecanismo de controle centralizado, com uma equipe que controle, você fragiliza o espaço lateral. E como não havia concurso, com portaria, com decreto, com lei, com exame, não existia isso. Era Quem Indica<sup>25</sup>. [Tinha gente com 200h], tinha gente só com meio expediente. Era uma confusão que você não tem noção. Para o pessoal da área de RH, o pessoal faltava morrer de trabalhar, porque eram planilhas e mais planilhas (Professora Luzia Jesuíno<sup>26</sup>).

Como se pode perceber, a situação do estado era calamitosa naquela época. Os princípios constitucionais tão caros à Constituição Federal de 1988 tinham pouca relevância antes de sua aprovação, naquela Unidade da Federação. O fato de a máquina pública ser desorganizada e não ter meios de controle fortes contribuiu ainda mais para um cenário caótico na administração pública. Todavia, a eleição de 1987 foi ganha por um político que vinha dos meios empresariais locais e que tinha um discurso que propunha pôr fim às práticas comuns que ocorriam até então. Trata-se de Tasso Jereissati, importante empresário cearense que, a partir dali, marcaria a história política local.

### Período 1987-1999

Em 1986, Tasso Jereissati foi eleito governador do Ceará. Seu mandato teve início em 1987. Tasso fez uma campanha voltada para o combate às más práticas de gestão existentes do estado. Isso contribuiu para que tivesse grande apoio popular. Isso foi destacado por autores que estudaram aquele período. Segundo Bezerra,

o Ceará viveu uma importante virada política em sua história, no contexto das grandes transformações que se operavam no país. Após um domínio político centenário das oligarquias rurais, o poder político se transferia para as mãos de uma fração da burguesia urbana-industrial (BEZERRA, 1996, p. 13).

Essa “transferência” do poder foi evidenciada na campanha de Jereissati por meio de uma palavra-chave, conforme destaca Vieira (2002, p. 323): “o mote da campanha [eleitoral de Tasso] seria construído em torno de uma ideia capaz de seduzir o imaginário social – a mudança”. Ainda sobre o viés mudancista, Gondim (1994, p. 198) diz que

As palavras-chave no discurso de Tasso Jereissati são “mudança”, “miséria” e “clientelismo”, numa articulação onde se enfatiza a eliminação deste último como a grande novidade que se faz necessária não apenas como um fim moralizador em si mesmo, mas como meio de acabar com a “pobreza absoluta”.

Tudo isso contribuiu para que o governador eleito começasse seu mandato com forte apoio popular e tomando medidas rígidas na tentativa de transformar a máquina estatal. Essas medidas têm relação principalmente com uma série de decretos publicados nos primeiros dias de governo:

<sup>25</sup> Quem Indica, QI, gíria comumente usada para indicações políticas no setor público.

<sup>26</sup> Professora Maria Luzia Alves Jesuíno foi técnica da SEDUC por 30 anos e, posteriormente, foi membro do Conselho Estadual do Educação do Ceará, onde atua até 2022.

Ao tomar posse em 15 de março de 1987, o Governo Tasso Jereissati deu publicidade aos decretos de medidas no campo administrativo que a imprensa, ainda em clima de campanha, chamou pomposamente de “Os 15 Decretos das Mudanças”. Os decretos estavam dirigidos a moralizar o serviço público e vários deles se referiam aos trabalhos em educação (BEZERRA, 1996, p. 169-170).

Botelho (1994, p. 86) diz o seguinte sobre os documentos: “tendo em vista desestruturar e extirpar a base do sistema clientelista e fisiológico, o Governo do Estado, a partir de 1987, baixou uma série de decretos e regulamentos”. No mesmo sentido, Gondim (1994, p. 201) destaca os “decretos moralizadores” (*sic*) como parte da reforma administrativa do governo, que tinha como objetivo “proceder a mudanças gradativas na estrutura governamental”.

Os fins desses decretos eram dar maior transparência aos atos públicos e, ao mesmo tempo, tentar restringir ações irregulares na máquina estatal, visto que havia uma série de suspeitas de que existiam milhares de funcionários fantasmas no governo, o que foi confirmado posteriormente. Milhares de vínculos empregatícios foram rompidos no primeiro ano de governo. Algumas pessoas tinham vínculo de 400h, 500h, 600h e até 700h mensais com o governo, o que equivalia, respectivamente, a 80h, 100h, 120h e 140h de trabalho por semana, o que era impossível de honrar, indicando que se tratavam de funcionários fantasmas.

A gente via as coisas bagunçadas, desorganizadas, sempre aquela politicagem. Tinha professor que tinha 700 horas, 400 horas, 500 horas. Ele [Tasso] colocou as coisas nos seus lugares e criou uma reação grande das pessoas que perdiam prestígio (Professor Marcelo Farias).

O Tasso disse assim: “Quem tiver aqui 300h, 400h, 500h, 600h tira de folha e a gente vai ver o como é que faz” (Professora Luzia Jesuíno).

A supressão de contratos de trabalho levou a uma série de resistências de trabalhadores e de políticos da oposição, visto que alguns trabalhadores atuantes acabaram sendo erroneamente atingidos. Ademais, Tasso pretendia deixar todos os trabalhadores com apenas 100h mensais, ou 20h semanais. Essas medidas atingiram principalmente a Secretaria de Educação, uma das áreas mais ramificadas e com maior número de funcionários.

As medidas de moralização de cunho administrativo resultam na retirada de cerca de 40 mil contratos da folha do Estado, provocando forte reação dos diferentes segmentos atingidos. A educação não escapa dessa varredura. Se em parte justificada pelo inchamento ocorrido neste setor nas gestões anteriores [...], o simples gesto de enxugamento de folha parece desconsiderar especificidades do trabalho educacional, não atentou para as especificidades que caracterizam o trabalho educacional, dispensando-lhe tratamento meramente técnico (VIEIRA, 2002, p. 324).

O Professor Marcelo Farias destaca o resultado dessa ação do governo: “Por conta dessas medidas, a Assembleia Legislativa toda ficou contra o Tasso”. E complementa: “Quando nós assumimos, ele [Tasso] não participava de nenhuma reunião que tinha professores, porque senão ele era vaiado”. O cenário também é descrito em outro relato:

[Foram] três secretários na pasta [de educação durante o primeiro governo Tasso], porque era complicado, ninguém aguentava. Era um tranco muito violento, porque organizar a máquina pública estadual significou fazer essas intervenções muito duras. O sindicato batia em cima, era greve, era aquela luta. Às vezes, até a gente se assustava (Professora Luzia Jesuíno).

Essas medidas dificultaram a atuação do primeiro governo Tasso, que ganhou forte resistência de alguns setores sociais, mas os entrevistados destacam que elas foram importantes devido aos desafios postos, após décadas de uma gestão patrimonialista:

Na época, eu achava que o Tasso tinha sido muito precipitado, porque tomou decisão vertical. Isso mexeu com o direito de algumas pessoas. Mas, o que ele fez, o mérito, a gente não pode tirar. Essas complementações [de carga horária] iam se eternizar porque não tinha controle (Professor Marcelo Farias).

Hoje, eu analiso assim: foi cruel, foi, mas dentro de um contexto de tanta coisa que desqualificava a defesa [dos demitidos]... A gente nem tinha noção. A gente ficava assustada. Foi uma gestão por susto. A gente tinha que romper e o Tasso era duro, foi muito duro (Professora Luzia Jesuino).

Os relatos indicam os desafios que a gestão enfrentava. Todavia, as medidas de Tasso foram além do que se propunham em um primeiro momento, afetando trabalhadores que atuavam de forma correta no setor público. Não existe uma explicação unívoca para isso, mas provavelmente tenha relação com uma visão ideológica do político de enxugar a máquina pública. Apesar disso, é visível que alguns passos foram dados em direção à racionalização da administração pública, visto que a coisa pública passou a ser vista por outros olhos no estado, o que é corroborado pelo relato do que ocorreu no início do governo Tasso:

Um prefeito veio receber duas escolas de duas salas. Já vinha com os vereadores dele. Ele queria botar aqui e aqui [apontando para a mesa como se fosse um mapa]. O Marcelo [Farias] mandou me chamar. Eu disse: “Não dá”. A gente escalonava de 1 a 5. “Um 1 é inquestionável, o senhor não vai poder sair do 1, por isso, por isso e por isso. Os outros a gente pode negociar”. “Mas não pode ser aqui?”. “Pode, não. Aqui, quando chove, passa uma água e o menino não vem [para a escola]”. A gente sabia tudo, a gente sabia tudo. Pela primeira vez na minha vida, eu vi um critério técnico derrubar uma vontade política, porque você tinha argumento: “Prefeito, quando chove, o menino não passa, ele mora aqui. O 1 é inquestionável, porque a demanda é pesada. Mas esses outros quatro aqui onde o senhor quer botar?”. Ele olhava e botava no 2 ou no 3, onde tinha a conveniência política dele, mas a gente fazia o critério técnico valer para a decisão política. [...] Acabava dando certo o critério técnico dentro da vontade política local (Professor Luzia Jesuino).

O relato também indica que o critério técnico não passou a ser soberano, que ainda era preciso acomodar interesses políticos. Todavia, havia um amálgama entre a técnica e a política, o que indica ser um avanço frente ao que existia anteriormente.

Ademais, a população apoiava as medidas de Tasso, segundo pesquisas de opinião publicadas nos principais jornais do estado, à época. Isso possibilitou que Jereissati elege-se seu sucessor, Ciro Gomes (1991-1994), e que retornasse ao governo, em 1995.

No mesmo sentido, a ferramenta do concurso público passou a ser mais usual. Segundo Pessoa (2021), o primeiro concurso válido para o magistério ocorreu em 1992. Outros certames ocorreram em: 1997, 2003, 2009, 2013 e 2018, sendo ofertadas mais de 20 mil vagas, no total. Por outro lado, foi aprovada a Lei Complementar Nº 22/2000, que possibilita a contratação de docentes por tempo determinado. O documento prevê a contratação apenas por currículo e entrevista, o que pode facilitar a entrada por indicação. Todavia, há critérios na lei que tentam impedir esse tipo de ação.

Essas medidas acabaram contribuindo para um cenário de maior racionalização e de diminuição de influências políticas no trabalho da burocracia estatal, conforme indicam os relatos:

Aquele modelo tradicional de gestão ele [Tasso] rompeu, que era muito dentro do nosso modo de conviver [...] Ele empoderou os secretários das suas pastas com autonomia para gerenciar as suas áreas. Chegava um prefeito, um deputado, ele não recebia, não (Professora Luzia Jesuino).

Houve um divisor de águas: antes do Tasso e depois do Tasso. Eu estava inclusive desaperançado em relação à possibilidade Ceará ser um estado próspero, organizado (Professor Marcelo Farias).

Temos a rede estadual e a rede municipal, certo? Na rede municipal, não havia seleção nenhuma [para professor], era QI, Quem Indica [risos]. QI de Quem Indica. Então, o vereador indicava tantos, de acordo com a votação que

teve, e esse cara ia ser lá [na escola] um cabo eleitoral para ele. O concurso é que começou a mudar [essa situação] (Professor Antenor Napolini).

Nesse período, uma significativa dificuldade para a educação escolar era a questão do financiamento. Não existia uma fonte de financiamento fixa para a área e a distribuição de recursos não era equitativa, dependendo de parcerias políticas e da boa vontade de quem tinha o poder de decidir. Sabendo disso, o Ceará foi pioneiro na criação de um fundo de financiamento que viria a ser adotado em todo o Brasil com o nome de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef. Desde 1990, algumas leis e decretos estaduais indicavam a intenção da municipalização. Todavia, apenas em 1995, o estado aprovou a municipalização da educação escolar (PESSOA, 2021). No ano seguinte, houve uma experiência pioneira no país, conforme destaca o relato a seguir:

Em 1996, o Ceará apresentou uma amostra de seis municípios que haviam aderido ao processo de municipalização: Fortim, Icapuí, Jucás, Maranguape e Marco. O que o estado fez: passou para eles a primeira cota de ICMS para fazerem o planejamento local e aplicarem em cima de resultado de matrícula e de expansão de rede. Limoeiro do Norte depois entrou e todas as sedes das Credes<sup>27</sup> entraram depois. Mas esses cinco aqui foram os pilotos do trabalho do ICMS de transferência direta (Professora Luzia Jesuino).

Essa experiência começou aqui. O Tasso foi o grande incentivador do Fundef no Brasil inteiro (professor Marcelo Farias).

Esse relato é corroborado pelo do ex-Secretário de Educação do governo Tasso (1995-2002), Antenor Napolini, que destaca como ocorreu o contato com o governo federal, a fim de expandir a ideia para todo o país:

Eu tive uma reunião com o ministro da educação, Paulo Renato, fui lá com o Tasso. Expusemos a ideia toda. Ele disse: “Esse é o caminho. Eu quero fazer uma lei federal sobre isso, mas o custo-aluno seria de 180 [reais]”. Era bem mais alto que o nosso. “Tasso, se com o nosso custo-aluno aqui já estamos tendo resultado bom, imagina se sobe para esse valor e a fiscalização aumenta”. Então, a ideia do Fundef foi daqui [do Ceará] (Professor Antenor Napolini).

A mudança no financiamento proporcionada pela criação do Fundef possibilitou maior previsibilidade para a pasta da educação e contribuiu para que os Secretários de Educação dos municípios enxergassem o serviço educacional com outros olhos, visto que:

O Fundef foi de um impacto muito importante, porque veio botar o bônus na mão de quem estava com ônus. O Fundef junta a conta dos entes federados com base na matrícula. O aluno matriculado é a base para o dinheiro no cofre da rede em que ele está matriculado, seja estadual ou municipal (Professor Antenor Napolini).

Dessa forma, os municípios passaram a receber dinheiro por cada aluno matriculado, o que significava mais investimento, mais empregos e mais pessoas com educação formal, base para o desenvolvimento econômico. Isso contribuiu para a universalização da Educação Básica, o que, de fato, ocorreu: “No fim do governo dele [Tasso], até tinha placa no caminho para o aeroporto: ‘Nosso orgulho: 97% de crianças na escola’. Comprovado isso, certo? Ou seja: a universalização aconteceu”<sup>28</sup>.

De fato, a política de fundos inaugurada no Ceará e expandida para o país foi essencial para a universalização do Ensino Fundamental. Posteriormente, essa política foi atualizada para

<sup>27</sup> Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, a antiga DERE.

<sup>28</sup> Em 2002, último ano da gestão Napolini e do governo Tasso Jereissati, a taxa líquida de matrícula no Ensino Fundamental do Ceará era de 96,6%, segundo o Anuário Estatístico do Ceará.

abranger outros níveis da Educação Básica. Apesar disso, o único nível de ensino universalizado no Brasil continua sendo o Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos dos ex-técnicos e do ex-Secretário de Educação contribuem para o entendimento do período estudado. As décadas de 1970, 1980 e 1990 reservaram aos cearenses episódios de intenso patrimonialismo, identificado pelo nepotismo e, principalmente, pelo empreguismo. Todavia, também foi nesse período que o estado iniciou sua trajetória em direção à racionalização dos serviços públicos, mesmo considerando que isso não ocorreu em sua integralidade e que, em muitos casos, foi traumático para as pessoas envolvidas, como no caso do corte de contratos implementado por Tasso, entre 1987 e 1988.

Apesar disso, é importante a relativização dos relatos, visto que ambos os entrevistados estão diretamente implicados com os acontecimentos daquele período. Contudo, o diálogo com autores indica a ocorrência das práticas patrimonialistas no período da Ditadura, assim como a tentativa de ruptura no período imediatamente posterior. Essa ruptura foi ambígua, com avanços e retrocessos, visto que houve forte reação de atores sociais envolvidos, como políticos e trabalhadores. Por outro lado, Tasso procedeu um verdadeiro enxugamento da máquina pública, o que está além do objetivo de racionalização, tendo relação provavelmente com uma visão ideológica que cobra um Estado mínimo e que intervenha pouco na vida dos cidadãos.

Todavia, fica claro que houve uma tentativa de racionalização da máquina pública sob Jereissati. Isso fica claro no âmbito da Secretaria de Educação quando compreendemos a mudança na forma de contratação de professores, que passou de indicação política para concurso ou seleção, medidas que foram implementadas a partir dos anos 1990. Outro ponto relevante foi a informatização da SEDUC, pois no período anterior havia uma intensa desorganização dos processos, que eram arquivados em papel.

Dito isso, as mudanças realizadas a partir de 1987 possibilitaram a criação de um fundo de financiamento da educação escolar que foi replicado em todo o país e que garantiu maior previsibilidade das ações educacionais e que tornou possível a universalização do Ensino Fundamental no Ceará e no resto do país, visto que os municípios passaram a ter condições objetivas para garantir vagas nas escolas para as crianças. Antes disso, o financiamento educacional não tinha previsibilidade e dependia de parcerias entre os governos locais e o central, o que, por certo, gerava instabilidades financeiras.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, José Eudes Baima. **A intenção e o gesto: mudancismo e educação no Ceará (1987-1990)**. Fortaleza, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 1996.

BOTELHO, Demartone Coelho. **Ajuste fiscal e reforma do Estado: o caso do estado do Ceará, de 1987 a 1991**. Fortaleza, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Curso de Mestrado em Economia, 1994.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e entrevistas grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 64-89.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. Quando “outros” novos personagens entram em cena: o modelo de gestão da social-democracia cearense. In: **Revista de Administração Pública**, v. 28, n. 3, p. 195-210, 1994.

HAGUETTE, André. **A educação no Ceará**. 1. ed. Brasília: UNICEF, MEC/ Fundescola, Banco Mundial/ UNDIME, 1999.

PESSOA, Márcio Kleber Morais. **Análise das transformações na organização do trabalho docente de professores da rede estadual do Ceará**. 2021. 299 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

VERAS, Maria Eudes Bezerra. **Estado e financiamento da educação**. 1990. 325f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.



---

**ISSN: 2318-4175**

**Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil**