

Poliana Cardozo  
Jamile Santinello  
Aliandra Cristina Mesomo Lira  
Marisa Schneckenberg  
Organizadoras

# PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Políticas educacionais, cultura e diversidade em pauta



apprehendere  
editora

Poliana Cardozo  
Jamile Santinello  
Aliandra Cristina Mesomo Lira  
Marisa Schneckenberg  
Organizadoras

# PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

**Políticas educacionais, cultura e diversidade em pauta**

**1ª edição**



**Guarapuava  
Apprehendere  
2022**

## Conselho Editorial

---

**Ademir Nunes Gonçalves**  
**Ernando Brito Gonçalves Júnior**  
**Marcelo Costa**  
**Saulo Rodrigues de Carvalho**

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

---

P474 **Pesquisas em educação: políticas educacionais, cultura e diversidade em  
pauta / organizado por Poliana Cardozo...[et al.]– Guarapuava:  
Apprehendere, 2022.**  
129 p.

**Bibliografia**  
ISBN 978-65-88217-42-9

1. Educação. 2. Políticas Educacionais. 3. Cultura. 4. Diversidade. 5.  
Tecnologias Digitais. I. Cardozo, Poliana. II. Santinello, Jamile. III. Lira,  
Aliandra Cristina Mesomo. IV. Schneckenberg, Marisa. V. Título.

CDD 20. ed. 370

---

### FICHA TÉCNICA

---

Capa: Isis Lenoah Ortiz  
Diagramação: Luciano Ortiz  
Revisão: Suellen Fernanda de Quadros Soares  
Editores: Isis Lenoah Ortiz e Luciano Ortiz  
Imagens da capa: Pixabay

2022  
APPREHENDERE  
(42) 3304-0263  
Av. Manoel Ribas, 2028 - sala 01  
Centro - Guarapuava - PR  
www.apprehendereeditora.com  
Todos os direitos reservados

apprehendere  
editora

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>04</b>
<b>EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE.....</b>	<b>05</b>
<b>AS INFÂNCIAS, AS CRIANÇAS E A MÍDIA DIGITAL: COMPREENSÕES HISTÓRICAS E QUESTÕES ATUAIS.....</b>	<b>07</b>
<b>A PSICOLOGIA COGNITIVA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>22</b>
<b>AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SUA RELAÇÃO COM A OFERTA E O ENSINO DE LÍNGUAS NO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>57</b>
<b>ARTE E EQUIDADE NO CURRÍCULO: UMA PROPOSTA DE OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>76</b>
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>97</b>
<b>AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: O CASO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES.....</b>	<b>98</b>
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: MARCOS CRONOLÓGICOS.....</b>	<b>113</b>

## Apresentação

Esta obra representa um marco importante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): seus 10 anos de existência!!! É, de certo modo, símbolo de resistência no campo da pesquisa em educação no Brasil.

Desde 2012 o Programa tem atuado de forma direta nas cidades de Guarapuava e Irati, bem como de maneira abrangente na região centro sul do estado do Paraná, formando centenas de mestres cuja atuação profissional se distribui em diferentes esferas, desde o ensino superior, educação básica, educação não formal, sistemas de ensino, gestão da educação e gestão escolar. Seu importante papel na formação de recursos humanos com reconhecida capacidade técnica e crítica social espalha pelo Brasil profissionais que escolheram pesquisar e estudar os diversos temas vinculados às duas linhas nas quais o PPGE está organizado: Linha 1- Políticas educacionais, história e organização da educação; Linha 2- Educação, cultura e diversidade.

O trabalho sério e comprometido do corpo docente, desde a elaboração do projeto para a criação do programa, até sua consolidação, também se ampliou com a aprovação do doutorado em 2020 e início das aulas para a primeira turma em 2021.

Neste livro estão reunidos capítulos que representam parte ou síntese de algumas das pesquisas de mestrado defendidas em 2021, cujos textos foram escritos para essa empreitada a quatro (ou seis) mãos, dos agora mestres com seus orientadores/as. As discussões, sob uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, olham para a educação e os fenômenos educativos desde sua dimensão histórica e política, na interface com a cultura. Esperamos que os textos provoquem reflexões disparadoras de outros estudos e também se desdobrem em materializações práticas na atuação no campo da educação.

Por fim, dedicamos esta obra a todo o corpo docente, aos/as discentes, técnicos/as administrativos/as e estagiários/as que de modo dedicado e incansável deixaram e deixam suas marcas no trabalho de qualidade do PPGE.

As organizadoras.

---

## EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

---



---

## EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

As infâncias, as crianças e a mídia digital: compreensões históricas e questões atuais

Daiane de Oliveira

Aliandra Cristina Mesomo Lira

A psicologia cognitiva e a aprendizagem da leitura e escrita em estudantes com dificuldades de aprendizagem

Janaína Schell dos santos

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby

Carla Luciane Blum Vestena

As relações entre educação e tecnologias digitais

Bianca Emanuely Horbus Pinheiro

Jamile Santinello

Políticas linguísticas e sua relação com a oferta e o ensino de línguas no currículo escolar

Rosangela Kuspiousz Calliari

Cibele Krause Lemke

Arte e equidade no currículo: uma proposta de oficina de formação continuada

Carlos Eduardo Bittencout Gomes

Margarida Gandara Rauen/ Margie

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Autonomia universitária no Brasil: o caso das universidades estaduais paranaenses

Rafael Goetten

Michelle Fernandes Lima

Contextualização histórica da educação a distância no Brasil: marcos cronológicos

Vanêssa de Cássia Oliveira

Marisa Schneckenberg

---

## AS INFÂNCIAS, AS CRIANÇAS E A MÍDIA DIGITAL: COMPREENSÕES HISTÓRICAS E QUESTÕES ATUAIS

*Daiane de Oliveira<sup>1</sup>*

*Aliandra Cristina Mesomo Lira<sup>2</sup>*

### **Introdução**

As reflexões deste capítulo representam parte de estudo que buscou problematizar a relação das crianças com a mídia na atualidade, em especial o papel das mídias digitais na constituição das identidades infantis.<sup>3</sup> Neste recorte, o objetivo é refletir sobre as infâncias vividas na atualidade interpeladas pela tecnologia e grande volume de informações, fenômeno que impõe novas configurações ao ser criança. Para tanto, inicia com uma breve análise sobre diferentes infâncias, vividas pelas crianças mediadas pelos artefatos tecnológicos, especialmente sob a ascensão de novos modos de acessar conteúdos midiáticos para, posteriormente, caracterizar a relação das crianças com os meios digitais e os possíveis impactos na sua constituição.

### **Reflexões iniciais: infâncias plurais**

O conceito de infância não se mantém estático, mas muda ao longo do tempo conforme a própria sociedade altera a sua dinâmica de vida frente a diferentes acontecimentos históricos e culturais. Dessa forma, as infâncias se reconstróem e ressignificam a partir da cultura e da história, condicionantes que nos auxiliam a entender as vivências das crianças na contemporaneidade.

Bujes (2003) comenta que a infância que conhecemos hoje vem se construindo ao longo do tempo, muito pelo que se diz sobre ela, com base em estudos científicos, nas modificações sociais e culturais mais amplas e, principalmente, pelas relações de poder desse mundo. A voz do adulto preponderou na descrição das especificidades infantis, a partir das ciências que com um campo de *experts* muito falou sobre as crianças. O acesso à escola foi sendo ampliado, mas ainda para uma parcela pequena da população, com maiores condições financeiras. A institucionalização deu-se, inicialmente,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Pedagoga, professora da rede municipal de Irati e Ibituva/PR.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR.

<sup>3</sup> Ver Oliveira (2021).



ancorada em princípios assistencialistas, cenário que no contexto brasileiro passa a se alterar legalmente no final do século XX.

Na atualidade, as crianças, principalmente oriundas de classes com maior poder aquisitivo, ocupam seus lugares como membros da sociedade e dentro das famílias, sendo vistas enquanto seres diferenciados que necessitam de cuidados específicos para sua formação. A criança passou a ser percebida enquanto um ser de relevância social e política na sociedade, tanto em função dos estudos sobre ela como resultado das lutas e debates acerca dos direitos das crianças (BUJES, 2000), registrados legalmente.

Contudo, no Brasil ainda muitas crianças não conseguem usufruir dos direitos proclamados em lei, por diferentes motivos, como a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, falta de vagas nas instituições educativas, condições que se fazem mais perversas na vida das crianças negras e pobres. Apesar do Brasil, contar com leis específicas que contemplam dos direitos das crianças, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), uma parcela delas pertencentes, principalmente, à classe trabalhadora, encontra dificuldades de usufruí-los. Para Kramer (2000), os direitos das crianças estão garantidos apenas nos discursos dos governantes brasileiros e não nas ações, e dessa forma se percebe uma grande disparidade entre as populações infantis de diferentes países em função da desigualdade social. Para as crianças mais pobres ainda temos altos níveis de mortalidade infantil e marginalização social.

Embora o direito à educação esteja indicado na legislação, a escola como uma das instituições criadas para categorizar e governar a infância (BUJES, 2002) atendeu historicamente de forma distinta as diferentes classes sociais. Não só o acesso ou não à escola explicita essa diferenciação, mas a qualidade dos serviços prestados, a formação dos professores, a estrutura física das instituições, os princípios que norteiam as práticas e a participação infantil.

O governo dos corpos e mentes infantis também alcança a infância vivida em meio às agendas superlotadas de atividades extras. Para estas crianças o tempo é ocupado por atividades diversas, que não o trabalho, com o propósito de prepará-las para o futuro, e difunde-se a ideia de uma preocupação com a formação integral da criança e, para tanto, se tem buscado ocupar o tempo, não permitindo inclusive que desfrutem de brincadeiras (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

Olhar as infâncias vividas pelas crianças a partir de diferentes aspectos evidencia diferenças, seja a partir do que fazem, de como têm seus direitos garantidos e efetivados, de quais experiências vivenciam. Nesse sentido,

podemos reconhecer que há infâncias, no plural, vividas por crianças diversas, em contextos diferentes. Se por um lado temos a infância pobre, da periferia, da margem, privada de quase tudo e lutando para sobreviver, muitas vezes tendo que trabalhar para ajudar no sustento da família temos, por outro lado, a infância de determinadas crianças cheias de compromissos, tarefas, cursos extras, ocupada pelas demandas impostas para a formação e êxitos futuros.

Steinberg e Kincheloe (2001) falam em uma perda da infância pelas crianças atualmente, que enfrentam cada vez mais a incorporação precoce ao mundo adulto, responsabilidades excessivas, com rotinas e afazeres determinados e o acesso constante à informação. Isso pode acontecer também porque alguns pais buscam oferecer aos filhos oportunidades que não tiveram quando crianças, de experimentar diferentes atividades e as preparar para o mundo adulto; na ânsia de bem formar, atropelam as crianças.

Outro aspecto evidente é a terceirização das responsabilidades de cuidado e educação, em maior medida em função da necessidade dos responsáveis de trabalhar. Dessa forma, pais e mães enfrentam longas jornadas laborais para garantir a sobrevivência aos seus filhos. Guedes (2015) afirma que com a incorporação da mulher no mercado e o aumento do tempo trabalhando fora, a criança passa a ficar mais sozinha e a sua socialização, na maioria das vezes, se dá por meio das mídias digitais.

Algumas famílias também optam por ter menos filhos, seja por questões econômicas, sociais ou pessoais. Assim, uma parcela considerável das crianças não possui irmãos, primos ou outros com idades próximas para poderem brincar e interagir presencialmente em casa ou durante o tempo em que não estão na escola. Como descrevem Alcântara e Osório (2015, p. 104, grifo das autoras), “[...] cada vez menos crianças são concebidas e os adultos dedicam pouco tempo a elas - apesar dos discursos de valorização dos vínculos familiares. A solução encontrada é que esse tempo deve ter 'qualidade', já que não há 'quantidade'”.

Nos centros urbanos famílias passaram a viver em casas ou apartamentos pequenos com pouco ou nenhum espaço externo, dado o crescimento das cidades, as condições financeiras e do alto custo de vida que não contribuem para se adquirir ou manter uma residência mais espaçosa. Essa configuração invisibiliza os sujeitos infantis, dificulta a interação social das crianças com seus pares, a movimentação física e brincadeiras ao ar livre.

O avanço teórico do campo da Pedagogia e Sociologia que lança um olhar para as crianças e as considera como competentes, ativas, inventivas, ainda é tímido para alterar as compreensões que prevalecem no âmbito familiar

e institucionalizado; independentemente da classe social da criança, geralmente, ela é vista como um vir a ser, não sendo olhada pelo que é. Os tempos e espaços de algumas crianças são inundados por expectativas e atividades que lhes roubam anos preciosos, negam o brincar e explicitam um paradoxo: amplo conhecimento de suas características frente a incapacidade de lidar com as demandas do nosso tempo.

Além disso, na sociedade capitalista, a criança se tornou o alvo do consumo, o sujeito central considerado na produção de um grande número de artefatos. Alcântara e Osório (2015, p. 102, grifo das autoras) destacam que, na sociedade contemporânea, “[...] as crianças também são apresentadas como cidadãs, defendendo o seu direito ao consumo, e à escolha de bens e produtos [...] A criança passa a ser ator na sociedade de consumidores”. Assim, elas também consomem produtos e serviços desde a infância e não só quando se tornarem adultas.

A indústria desenvolve diferentes produtos voltados às crianças, visto que são percebidas como consumidoras em potencial. Para alcançar as crianças, a divulgação se faz, especialmente, por meio das mídias, acessadas por uma parcela grande da sociedade, incluindo as crianças.

## **Criança e tecnologia: relações estreitadas na contemporaneidade**

A reconfiguração da infância na contemporaneidade em função de diferentes modos de vida das crianças, fenômenos e interesses a ela associados pode ser observada olhando-se para o brincar. As brincadeiras nas ruas, em cidades maiores, são praticamente inexistentes, devido à grande movimentação de pessoas e veículos, e também do aumento da violência. Guedes (2015, p. 60), ao falar sobre as brincadeiras há tempos atrás e na atualidade, destaca:

[...] era possível brincar nas ruas, subir em árvores e empinar pipas. Não que isso não seja possível nos dias atuais nem que estas não sejam atividades importantes ao desenvolvimento, mas em virtude de aspectos como o aumento dos índices de violência e a intensificação da urbanização, dentre outros, os pais e as mães foram encorajados a equipar suas residências com alternativas que também possibilitem a diversão.

As crianças, confinadas em suas casas, têm trocado as brincadeiras como pega-pega ou pular corda, pela televisão, jogos eletrônicos ou as redes sociais. Pode parecer que isso se dá por uma escolha, mas é todo um contexto

social que reorganiza as ações das crianças, constrói preferências e seduz sua atenção.

Segundo Alcântara e Osório (2015, p. 104) para as crianças contemporâneas “[...] as mudanças ocorrem marcadamente no seu cotidiano, na dinâmica familiar, nas relações com a escola e ainda em sua relação com os meios de comunicação e informação”. As transformações sociais, seja de ordem familiar, do avanço da tecnologia e do papel da escola, acabam por colocar em ação um contexto diferente para ser vivido pelas crianças. As mudanças impactam na realidade das famílias, escolas e meios de comunicação e informação e, conseqüentemente, reconfiguram as vivências e experiências.

A contemporaneidade caracteriza-se, dentre outras questões, pela vida cotidiana permeada pela tecnologia, nas mais variadas atividades. No mesmo caminho, crianças têm ocupado seu tempo com artefatos tecnológicos, seja para tarefas escolares, seja para passatempo ou diversão. A relação estreita e direta com esses equipamentos reconfigura a vida infantil e a constituição das crianças: “De fato, as mídias demonstram uma participação significativa na rotina das atividades infantis e, conseqüentemente, também o fazem as inovações tecnológicas” (GUEDES, 2015, p. 65).

A televisão foi um dos primeiros artefatos visuais que apresentou programas infantis, como desenhos animados e filmes em canais abertos, o que alcançou um bom número de crianças telespectadoras nas últimas décadas do século XX. Essa programação era geralmente transmitida pela manhã, no horário em que a maioria das crianças estava em casa. Fischer (2002, p. 154) descreve o papel desse aparato e suas implicações:

Entendo que a televisão é parte integrante e fundamental de complexos processos de veiculação e de produção de significações, de sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida.

A autora considera a televisão como um dispositivo pedagógico, ou seja, que ensina coisas a quem assiste, por meio dos diversos canais, seus programas e a publicidade, os quais têm impacto na formação de quem assiste. Nos últimos anos a televisão aberta deixou de transmitir uma programação infantil voltada diretamente a esse público, em parte pela atuação dos canais pagos e também levando em conta que o acesso a esses desenhos se ampliou via *smartphones*, *tablets* e computadores.

Guedes e Covaleski (2015, p. 157), ao falarem sobre a televisão no Brasil mencionam: “Os anos 1990 foram marcados pelo surgimento de canais independentes e a proliferação da tevê a cabo, o que teria ampliado os horizontes da atuação publicitária para o segmento jovem da população”. De fato, é crescente a escalada da presença da televisão nos lares brasileiros, cuja programação se atualiza e reorganiza em função dos interesses e audiência dos diferentes grupos.

Com o avanço da tecnologia e o aumento do acesso à internet, não só a televisão traz programas voltados para as crianças, mas também as mídias digitais. As mídias, que para Guedes (2015) são organizações que utilizam das noções de formação e comunicação para integrá-las nas esferas econômicas, tecnológicas e simbólicas, atuam agora principalmente de forma digital, por meio de plataformas de vídeo, jogos *online*, e principalmente e mais populares, as redes sociais.<sup>4</sup> As plataformas digitais, aplicativos e outros podem ser acessados em qualquer horário e local (via internet), facilitando e promovendo uma comodidade para seus usuários, incluindo as crianças, pois podem pausar, rever e adiantar vídeos quando acharem necessário.

Assim, de modo geral as mídias, principalmente as redes sociais e plataformas de vídeos, foram incorporadas como parte da vida de forma prática e rápida pela sociedade. Percebe-se que atualmente um grande número de crianças, que tem acesso à artefatos tecnológicos, está conectado às redes, principalmente por meio do *smartphone*, de forma ágil e simples, para jogar ou acessar diferentes conteúdos na internet. Como apontam os dados da pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2018* (CGI.Br, 2018),<sup>5</sup> 93% das crianças na faixa etária de 9 a 17 anos utilizam o telefone celular para acessar a internet diariamente.

Além da posse dos artefatos e sua conexão com a internet pelas crianças é interessante observar que elas transitam tranquilamente nesse meio, dominando as tecnologias, pois já nasceram na era digital e em um contexto em que esses equipamentos estão incorporados na vida em sociedade. Prensky (2001, p. 1, grifo do autor), ao relatar sobre as pessoas que já nasceram na era digital, pontua: “[...] a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos 'falantes nativos' da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet”.

<sup>4</sup> Segundo o dicionário Ferreira (2011) as redes sociais são teias virtuais onde grupos de pessoas se relacionam por meio de mensagens ou da troca de conteúdos utilizando a internet.

<sup>5</sup> Pesquisa TIC Kids Online 2018, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.Br) vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br), com o objetivo central de mapear possíveis riscos e oportunidades online. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/kids-online/indicadores>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

Assim como os adolescentes e jovens fazem parte dessa era, as crianças vivem uma infância em tempos de globalização<sup>6</sup>, em que o avanço tecnológico se faz presente e o acesso à informação e comunicação é constante. Nesse processo de diálogo e conexão entre diferentes nações está envolvida também a integração de mercados e produtos internacionais (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2015).

Com a aproximação das pessoas facilitada e promovida pela tecnologia as distâncias tornaram-se relativas, sendo o contato e a presença virtual um fenômeno dos nossos tempos.<sup>7</sup> Como descrevem Alcântara e Osório (2015, p. 98, grifo das autoras), “A redução das distâncias e a informação em tempo real são as grandes premissas que as tecnologias da informação e comunicação trazem para a sociedade globalizada”.

Santinello, Lira e Marin (2020, p. 80) destacam:

A globalização de informações proporcionada pelas redes interativas de computadores vem gerindo uma nova sociedade, diferente em conceitos e estruturas. O indivíduo mecanicamente preparado para realizar tarefas repetitivas e seriadas, proveniente de um sistema industrial agressivo, voltado ao consumo desenfreado, foi desprovido da formação reflexiva e atuante, o que causou a desestruturação de valores e o desdenhamento do intelecto.

O universo digital chama a atenção principalmente das crianças, que podem acessar e ter contato com pessoas de diferentes lugares do mundo, inclusive utilizando-se de produtos e seguindo comportamentos divulgados como tendência mundial. Alcântara e Osório (2015, p. 97-98) reforçam essa ideia de globalização ao comentarem sobre a aproximação de grupos por meio das mídias digitais:

[...] uniformização de ideias, valores e atitudes, à integração de grandes blocos econômicos (como o Mercosul e a União Europeia) e ao comando da economia por grandes corporações (como Microsoft e Apple, por exemplo). É possível encontrarmos jovens com as mesmas atitudes, e usando roupas das mesmas marcas no Brasil, em Portugal e no Japão.

<sup>6</sup> Globalização é o processo de integração entre as economias e as sociedades de vários países (FERREIRA, 2011).

<sup>7</sup> Com a Pandemia provocada pela COVID-19 em 2020-2021 a tecnologia assumiu ainda mais um lugar de destaque na vida das pessoas, tendo em vista que atividades cotidianas como ir à escola, fazer reuniões, palestras e outras passaram a ser feitas exclusivamente via aparatos tecnológicos, por conta da necessidade do distanciamento social. Cabe registrar, contudo, que uma parcela da população não tem acesso à tecnologia e ficou à margem desse processo.

A criança aparece também como um ser humano integrado dentro dessa dinâmica de troca e consumo globalizado. A intensificação do comércio e do consumo é o que move o lucro na sociedade capitalista, a qual amplia e diversifica seus produtos. O mercado considera a criança como alguém que pode se utilizar de bens e serviços e se firmar como parcela da sociedade que já consome, com o apoio financeiro dos adultos. Como descreve Momo (2012, p. 32), “[...] uma sociedade de consumo acaba por produzir outro jeito de ser criança, em que as ações se dão em relação à produção de consumidores”.

Assim, não só os produtos são mostrados e divulgados, mas ideias, valores, comportamentos, modos de ser.; na formação do consumidor “As crianças tornaram-se o elo entre os anunciantes e a renda familiar, conduzindo o mercado de consumo para dentro dos lares” (MOMO, 2012, p. 31). No caso dos vídeos expostos no *YouTube*, por exemplo, os sujeitos infantis são interpelados cotidianamente por anúncios de produtos que moldam seus modos de vida, frente aos quais as crianças ainda não têm maturidade para discernir e interpretar as intencionalidades e racionalidades que os sustentam.

Para Alcântara e Osório (2015) a publicidade possui como objetivo principal convencer as pessoas a adquirir algum produto ou serviço e, para tanto, utiliza-se do potencial de difusão da mídia para conseguir esse feito. Na atualidade, isso se concretiza pelo avanço da tecnologia e popularização da internet, principalmente entre os mais jovens. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) publicou em 04 de abril de 2014 a Resolução n° 163<sup>8</sup>, que dispõe sobre os abusos no direcionamento de publicidade infantil e mercadológica com a intenção de persuadir o público jovem ao consumo, desconsiderando a imaturidade ou ingenuidade dessas crianças ou adolescentes.

Apesar dessa resolução, que precisaria vir acompanhada de regulamentação e fiscalização, cada vez mais a publicidade vem sendo incorporada ou associada a programas voltados às crianças e que são transmitidos nas mídias digitais. Para tanto, são utilizadas estratégias de convencimento por meio da tecnologia em que se usa imagem, som e movimento para chamar a atenção e difundir uma vasta oferta de diferentes produtos: “Ao nos reportarmos ao mundo do consumo, o que salta aos olhos é a profusão de produtos, imagens, serviços promovidos pelo progresso tecnológico. Se as possibilidades de escolha são múltiplas, a miríade de opções e combinações parece infinita” (BUJES, 2007, p. 3).

<sup>8</sup> Resolução n° 163 do CONANDA, disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1635.html#resolucao\\_163](https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1635.html#resolucao_163)

Num processo incessante, quando se adquire um produto logo são lançados outros, que podem ser associados a ele e possibilitam expandir as suas formas de utilização. Na medida em que as famílias compram os mais variados artefatos se mantém o vínculo de venda e a relação empresa - consumidor, em um círculo vicioso de consumo. Bujes (2007, p. 3) novamente destaca essa questão:

A disponibilidade de modelos, a amplitude de configurações técnicas, as possibilidades de acoplar diversas funções, nos aparatos tecnológicos postos à disposição de crianças e adultos, permitem uma diversificação praticamente inesgotável de bens e serviços.

O avanço tecnológico também coloca muitos produtos ou modelos rapidamente na condição de obsoletos frente às novidades apresentadas, para um maior consumo, prevalecendo a descartabilidade e o desejo sempre refeito. Momo (2012) afirma que no mundo atual a velocidade da tecnologia implica em comportamentos de insatisfação, onde sempre há algum produto novo a que não se tem acesso, mas que se deseja. A criança fica envolta nessa relação de consumo, principalmente porque esse discurso vem sendo repetido constantemente nas mídias que ela acessa diariamente. Isso também se repete com os acontecimentos e notícias, num acelerado processo de informações que se sobrepõem, mas que são incorporadas de maneira superficial. Bondía (2002, p. 23) destaca:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.

A agilidade de informações e acontecimentos, o tempo que parece passar mais rápido, produzem um sentido diferente de infância na contemporaneidade, em que não se tem espaço para a vagarosidade, onde a pressa impera e atropela as crianças. Esse cenário impossibilita a vivência de experiências significativas, promove a ausência do silêncio e impacta na memória de crianças e adultos (BONDÍA, 2002).

O autor traz uma importante reflexão sobre a experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Na infância,



para a maioria das crianças essa experiência está sendo vivida de maneira superficial, apressada e mediada por estímulos que estão comprometidos com os interesses da sociedade capitalista e não com seu desenvolvimento, visto que as mesmas não estão vivenciando os acontecimentos, mas apenas observando-os acontecer de uma forma aligeirada.

Por meio principalmente das mídias digitais, se constrói um desejo de possuir objetos, ou um modo de vida divulgado nos meios digitais, que muitas vezes não condiz com a necessidade da criança. Ela assiste, mas não vive, pois esses acontecimentos não fazem sentido no seu cotidiano, sendo apenas algo superficial, caricaturado e não uma experiência no sentido profundo de formação humana para o bem viver na coletividade. Esse importante e ampliado papel da mídia digital na vida das crianças e a necessidade de considerar o campo do entretenimento permeado por relações de poder são problematizadas na seção seguinte.

## **A mídia digital e as crianças: muito mais que um passatempo**

A sociedade acostumou-se a viver no frenesi de acontecimentos, informações e notícias que são divulgadas e compartilhadas constantemente ao longo do dia, principalmente por meio das mídias digitais. A criança não fica de fora dessa dinâmica contemporânea, até porque a própria sociedade exige dela essa velocidade e conectividade constante. Como pontua Dalethese (2017, p. 31), “Os hábitos [...] e estilos de vida condicionados na modernidade e trazidos pela lógica capitalista e da indústria de massa, desvencilham cada vez mais [...] de práticas de comunicação intimistas, ritualísticas e duradouras”.

As conexões sociais presenciais são ressignificadas e o tempo é consumido pela utilização de artefatos tecnológicos, com acesso às redes sociais com 'amigos' e contatos de muitos lugares, mas que raramente se encontram pessoalmente, geralmente nem se conhecem presencialmente. As subjetividades, nesse contexto, são gestadas nesse meio que governa o que se pensa e sente, pois é o responsável pela circulação das informações e produção de verdades. Os sujeitos não são mais anônimos, mas donos de perfis em redes sociais, são vistos e buscam avidamente ver, num movimento que parece livre, mas é subjugado a discursos e imagens que circulam em uma velocidade inimaginada.

Dalethese (2017) afirma que a sociedade atual é imediatista, valoriza a rapidez e o instantâneo, o que impede as pessoas de criarem vínculos duradouros, o que faz prevalecer formas de interação mais passageiras, principalmente pela falta de tempo. Os 'amigos' que interagem na rede social na

realidade são apenas números, algoritmos cada vez mais crescentes, numa interação limitada e conduzida pela própria rede. São os seguidores, os espectadores de uma realidade distante fisicamente, mas que povoa o imaginário ininterruptamente.

Essa relação impõe uma servidão voluntária ao mundo digital e suas pseudoverdades e colabora para tornar os seres humanos mais individualistas, num processo de exposição de opiniões, cenários e produtos temporários e, na maioria das vezes, arranjados. Nas redes sociais, nos canais do *YouTube*, importa o número de seguidores, as curtidas, processo que se altera rapidamente num círculo ininterrupto, com o intuito de ser aceito sem que haja a autocrítica ou experiência (SANTINELLO; LIRA; MARIN; 2018).

Algumas crianças também utilizam as redes sociais, mesmo que com motivações um pouco diferentes dos adultos, principalmente como forma de entretenimento, o que não as deixa de fora do contato com essa tecnologia. Apesar de só poderem criar contas, perfis ou cadastros pessoais nas redes sociais após completar 13 anos de idade, não deixam de participar com o consentimento dos responsáveis e de ter acesso livre aos conteúdos. Por vezes, são os próprios pais ou familiares que se cadastram para as crianças poderem utilizar e publicar diferentes conteúdos nas redes, principalmente em plataformas de vídeos.

Como destacam Leão e Pressler (2017, p. 3), “[...] a idade mínima para se fazer um canal no *YouTube* é de 13 anos, segundo as normas da empresa, antes dessa classificação etária, o canal deverá ser gerenciado pelos pais”. Porém, sem um controle e uma legislação protetiva e regulamentadora das mídias, essa orientação comumente não é seguida e isso naturaliza-se como um comportamento aceitável.

Algumas organizações independentes vêm desenvolvendo um trabalho crítico e vigilante voltado para a mídia e sua relação com as crianças, como o Instituto Alana<sup>9</sup>, que procura atuar em defesa dos direitos infantis, principalmente com relação às mídias digitais. Dentre várias ações o Instituto possui um programa denominado Criança e Consumo:

[...] que começa com as denúncias de abusos recebidas pelos [...] canais (site, Facebook, Twitter). As queixas são analisadas e, constatada a abusividade, a equipe jurídica elabora cartas, notificações e representações e as encaminha a anunciantes, agências de publicidade,

<sup>9</sup>O Alana é uma organização independente de impacto socioambiental que está dividida entre o Instituto Alana, AlanaLab e Alana Foundation. Visando promover o direito e o desenvolvimento integral da criança, a organização atua desde 1994 e iniciou os trabalhos em São Paulo por meio do Instituto.

---

veículos de comunicação e órgãos competentes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Todos os casos são acompanhados até o seu desfecho (ALANA, 2021, p. 1).

Porém, com essas contas criadas, crianças inspiradas em outras, as chamadas *youtubers* mirins, as quais já tem canais famosos pela quantidade de seguidores que podem ultrapassar a marca dos milhões, começam a gravar e publicar vídeos com diferentes conteúdos, temáticas e produtos. A criança então passa de somente uma espectadora de alguém que está na rede, para um sujeito que pode criar conteúdo que, conseqüentemente, será acessado por outras crianças e assim sucessivamente.

Primo (2016, p. 43-44), destaca:

[...] cada um tem visibilidade no seu entorno, dependendo do uso que decide fazer dele, é uma constante a intenção de dar-se a conhecer, e gerar tráfego comunicativo por meio de conteúdos profissionais ou amadores. A transparência é reforçada pelo simples fato de cada cibercidadão poder expressar suas ideias, necessidades, sugestões, críticas ou qualquer tipo de sentimento. Assim, qualquer um passa a funcionar como gerador de conteúdos e de vínculos emocionais. As pessoas se reconhecem e se relacionam principalmente por temáticas.

Ao publicar esses conteúdos nas redes a criança espera ser reconhecida pelo maior número possível de pessoas que acessam essas mídias e, assim, sair do anonimato (MARÔPO; SAMPAIO; MIRANDA, 2018). A referida notoriedade é mensurada pela quantidade de visualizações nos vídeos publicados, curtidas e de seguidores nos seus canais, gerando uma dependência mútua entre produção de conteúdo e visibilidade.

A mesma mídia que aproxima virtualmente as pessoas, também pode proporcionar a anulação do modo de ser do sujeito, propagando uma falsa ideia de valorização das diferenças e da própria identidade. As pessoas, principalmente as crianças, são levadas a pensar, por meio de discursos bem construídos, que as redes sociais são espaços favoráveis para se expor, mostrar quem se é de verdade, rompendo padrões, sendo a virtualização da vida e das experiências considerada como do âmbito do lazer, do passatempo, sem maiores implicações.

Contudo, nem sempre esse conteúdo e a exposição das subjetividades e diferenças são aceitos pelos usuários das redes, podendo gerar situações de reprovação por uma parcela da população. Como descrevem Alcântara e Osório (2015, p. 98), “No âmbito social e cultural, a exposição das diferenças

acaba por ampliá-las em movimentos nacionalistas e xenófobos”. Os usuários constroem uma imagem nas redes que não corresponde à realidade, como forma de serem aceitos, conseguirem seguidores e patrocínio.

A mídia digital globalizada também pode acabar contribuindo para potencializar as desigualdades, ao passo que nem todos têm acesso a essas tecnologias devido ao valor alto de equipamentos como *smartphones* e computadores, somado aos custos do acesso à internet: “[...] a globalização também exclui, pois exige grandes investimentos tecnológicos, especialização no comando dessas tecnologias e desenfreado ritmo de atualização e adequação dos serviços” (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2015, p. 98).

A criança que está em processo de humanização se apresenta vulnerável a esse processo de exposição, pois não possui maturidade para lidar com críticas nem discernimento suficiente para reconhecer as implicações dos programas, vídeos e propagandas. Influenciada pelo que vê na internet a criança pode ser levada a moldar seus comportamentos e posturas a fim de atender padrões estabelecidos como adequados pela sociedade, para poder ser aceita e conseguir mais curtidas e seguidores.

Como destacam Alcântara e Osório (2015), se a pessoa não se integrar ao mundo midiático e tecnológico, ou aos produtos que se apresentam neles como capazes de satisfazerem os desejos do ser humano, promovendo bem-estar, corre o risco de não ser percebida na sociedade. Estar em evidência, ser reconhecido, é um princípio que move a vida de muitas pessoas, incluindo as crianças.

## Considerações finais

Como buscamos destacar, o conceito de infância é dinâmico e reconfigura-se conforme as mudanças sociais e culturais; hoje falamos de infâncias, como forma de considerar a diversidade de contextos e sujeitos. A intensificação dos estudos que buscam compreender as crianças, seus tempos e modos de vida colaborou para ampliar o arcabouço legal de garantia dos direitos infantis, contudo a sociedade contemporânea midiaticizada traz outros desafios para a vivência da infância na contemporaneidade.

Num mundo informatizado as mídias digitais têm exercido grande influência sobre a vida de todos nós, incluindo as crianças que fazem uso constante de equipamentos eletrônicos com acesso à internet, 'navegando' principalmente na plataforma de vídeos *YouTube* e, mais recentemente, um novo aplicativo de mídia de vídeos curtos, o *TikTok*. Os vídeos, seja dos *youtubers* mirins ou de pessoas comuns, parecem inocentes e despretensiosos,

porém carregam conteúdo e verdades que se propagam rapidamente. Estudar e refletir sobre a atmosfera dessa época exige que dediquemos um olhar interessado e crítico sobre os fenômenos que permeiam as vidas infantis e atuam na constituição de suas subjetividades.

## Referências

- ALANA, I. Programa Criança e Consumo. São Paulo: Alana, 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/project/crianca-e-consumo/>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- ALCÂNTARA, A.; OSÓRIO, A. Da “morte” da infância à infância no digital: uma discussão sobre o lugar da infância no consumo de produtos digitais. In: ALCÂNTARA, A.; GUEDES, B. (Orgs.). Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015. p. 96-116.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413\\_24782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413_24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília DF, 16 jul. 1990.
- BUJES, M. I. E. Que infância é esta? In: 23ª Reunião Anual ANPEd, 2000, Poços de Caldas, p. 01- 17. Anais [...]. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0712t.PDF>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BUJES, M.I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413\\_24782002000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413_24782002000300003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 jul. 2020.
- BUJES, M. I. E. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: 26ª Reunião Anual ANPEd, 2003, p. 01- 13, Poços de Caldas. Anais [...]. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- BUJES, M. I. E. De volta as tecnologias e à sociedade de controle: Apontamentos sobre a educação da infância. ULBRA/PPGEDU, p. 1-13, abr. de 2007. Texto digitado.
- DALETHESE, T. R. Faz de conta que todos nós somos youtubers: crianças e narrativas contemporâneas. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/13020>. Acesso em: 23 fev. 2020.

- FERREIRA, A. B. H. Dicionário escolar de língua portuguesa: Aurélio Júnior. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.
- FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517\\_97022002000100011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517_97022002000100011). Acesso em: 20 jul. 2020.
- GUEDES, B. Sobre a criança consumidora de mídia. In: ALCÂNTARA, A.; GUEDES, B. (Orgs.). Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015. p. 56-73.
- GUEDES, B.; COVALESKI, R. Publicidade e infância: traços de uma cultura infantil do consumo. In: ALCÂNTARA, A.; GUEDES, B. (Orgs.). Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015. p. 152-177.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000. Disponível em: [https://www.e\\_publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830](https://www.e_publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830). Acesso em: 20 jul. 2020.
- LEÃO, D.; PRESSLER, N. Youtuber mirim e o consumo infantil. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, PR, 2017, 17 p. Anais [...]. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2925-1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- MARÔPO, L.; SAMPAIO, I. V.; MIRANDA, N. P. de. Meninas no YouTube: participação, celebração e cultura do consumo. Estudos em Comunicação, Setúbal, v. 1, n. 26, p. 175- 195, maio 2018. Disponível em: <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/402/pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.
- MOMO, M. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In: DORNELES, L. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). Educação e infância na era da informação. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 29-49.
- OLIVEIRA, D. de. Youtubers mirins e a formação da identidade feminina: uma análise do canal Planeta das Gêmeas. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021.
- PRIMO, A. Interações em rede. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- SANTINELLO, J.; LIRA, A. C. M.; MARIN, E. Eu não sou um robô: a construção de ciberidentidades no contexto escolar. Imagens da Educação, Maringá, v. 10, n. 1, p. 11-85, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/46803>. Acesso em: 10 set. 2021.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. L. Cultura Infantil: a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo Japiassai Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

---

## A PSICOLOGIA COGNITIVA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

*Janaina Schell dos Santos<sup>10</sup>*

*Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby<sup>11</sup>*

*Carla Luciane Blum Vestena<sup>12</sup>*

### **Introdução**

Os estudos desenvolvidos na perspectiva da Psicologia Cognitiva, promoveram progressos na detecção e compreensão das relações entre a aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. Dentre os pesquisadores que têm desenvolvido trabalhos teóricos e empíricos com vistas a investigar os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita a partir da abordagem da Psicologia Cognitiva, se destacam, Cardoso-Martins e Frith (1999), Barrera e Maluf (2003), Gombert (2003), Capovilla e Capovilla (2007), entre outros.

As investigações sobre alfabetização apoiadas na Ciência da Leitura, com base na Psicologia Cognitiva, procuram entender os processos cognitivos envolvidos na mente do indivíduo que está aprendendo a ler, ou desenvolvendo a leitura. De acordo com a Política Nacional de Alfabetização - PNA (2019, p. 20) “[...] por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva”.

Dessa forma, o modo como o sujeito aprende a ler e a escrever, é objeto de estudo da Ciência da Leitura. As pesquisas em linguagem escrita trazem perspectivas e conhecimentos que podem ser incorporados à educação por se tratar de conhecimentos importantes a todos os profissionais alfabetizadores.

Apesar da relevância dos estudos sobre a Ciência Cognitiva estar bem fundamentada em vários países, no Brasil essa área de pesquisa e prática ainda é pouco disseminada entre os professores alfabetizadores, diante disso questiona-se, quais os possíveis ganhos da instrução fônica na abordagem da

---

<sup>10</sup> Graduação em Pedagogia – Docência e Gestão Educacional - Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO); Pesquisadora na área de Educação; Especialização em Docência no Ensino Superior – UNICENTRO; Mestre em Educação – UNICENTRO.

<sup>11</sup> Graduação em História e em Pedagogia pela UNICENTRO; Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR); Doutorado em Educação – UFPR.

<sup>12</sup> Graduada em Pedagogia pela UFPR e em Psicologia pela UniGuairacá. Doutora em Educação pela Unesp, e pós doutora em Educação pela University of Durham, UK.

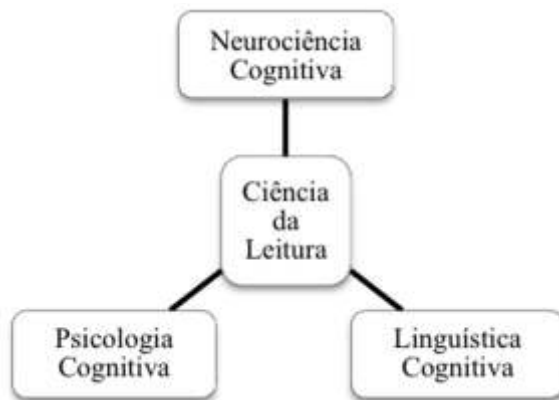
Ciência Cognitiva para a aprendizagem da leitura e escrita?

Nesse cenário propor-se como objetivo principal dessa reflexão descrever o papel da instrução fônica na abordagem da Ciência Cognitiva para a aprendizagem da leitura e escrita para estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem.

## A ciência cognitiva e a aprendizagem da linguagem escrita

A Ciência da Leitura incorpora contribuições da Psicologia Cognitiva, das Neurociências e da Linguística Cognitiva. Esta área do conhecimento começou a ganhar adeptos há aproximadamente 4 décadas e vem despertando o interesse de pesquisadores e profissionais da educação responsáveis pelo ensino da linguagem escrita, (fig.1).

Figura1 – Áreas incorporadas pela ciência da leitura segundo Snowling e Hulme (2013).



Fonte: as autoras

Os estudos estão baseados em achados recentes das neurociências e mostram como funcionam vários sistemas cognitivos e perceptivos durante o processo de leitura, tais como a visão e a audição. A melhor compreensão do sistema de processamento da informação pelo aprendiz da leitura e escrita, pode facilitar a proposição de práticas de ensino mais flexíveis, eficientes e com maiores chances de obter sucesso no domínio da leitura precisa e fluente. Conforme Carvalho (2010, p. 541) “[...] oferecer situações de aprendizagem fundamentadas em experiências ricas em estímulos e fomentar atividades intelectuais pode promover a ativação de novas sinapses”.



Os estudos das neurociências têm demonstrado como os estímulos do ambiente impactam as conexões cerebrais, influenciando o desenvolvimento e o funcionamento cerebral. Estudos do pesquisador francês Stanislas Dehaene (2012), mostram que o cérebro da criança herda do processo evolutivo redes cerebrais especializadas para processar a visão, os rostos, a linguagem falada, os números, mas não a capacidade de decodificação automática dos códigos de leitura e escrita.

A Linguagem escrita é uma invenção cultural tardia, e o cérebro humano tem de se adaptar para que possa aprender ler e escrever. É a reciclagem neural, a capacidade dos neurônios de aprender, que nos permite aprender. Ela possibilita que as mesmas áreas usadas para outras funções (visão, audição e fala) possam ser adaptadas para novas aprendizagens como a aquisição da leitura e da escrita (SARGIANI, 2018).

De acordo com Sousa e Alves (2017, p. 321),

[...] na educação, a Neurociência busca entender como o cérebro aprende e como o mesmo se comporta no processo de aprendizagem, são definidos métodos para identificar como os estímulos do aprendizado podem chegar neste órgão central. Sabe-se que os estados mentais são provenientes de padrões de atividade neural, então, a aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, que podem ser fortalecidas dependendo da qualidade da intervenção pedagógica.

A Ciência da Leitura está permitindo compreender melhor como o cérebro humano funciona quando a pessoa está aprendendo a ler e a escrever, está demonstrando o papel importante da instrução fônica nos processos de aprendizagem, esse mecanismo de adaptação da estrutura cerebral se denomina plasticidade neuronal (DEHAENE, 2012).

De acordo com a PNA (2019, p. 26) “[...] aprender a ler e a escrever faz criar no cérebro um caminho que liga as áreas de processamento fonológico com as de processamento visual, de modo que uma palavra, quando é vista, ativa no cérebro as mesmas áreas que uma palavra ouvida”. A palavra fônica não deve ser confundida com a fonética ou com a fonologia que são áreas de estudo da linguística e envolvem habilidades mais difíceis de desenvolver. A palavra fônica significa a representação do som, ou seja, é o sistema pelo qual o símbolo representa o som da fala. Em síntese, “[...] a fônica pode ser definida como um estudo consciente e concentrado da relação entre sons e símbolos, com o objetivo de aprender a ler e a escrever” (SAVAGE, 2015, p. 25).

Existe muito debate sobre o papel da fônica na alfabetização, parte

das discussões surgiu a partir das divergências sobre o emprego da fônica como componente curricular ou como método de ensino. Para Savage (2015) a fônica é um componente curricular que se refere as relações sistemáticas entre grafemas (letras) e fonemas (sons), ou seja, o princípio alfabético. Não se pode confundir com o método fônico que é um tipo específico de metodologia de ensino que privilegia a fônica, mas não é o único a ensinar fônica.

O princípio alfabético precisa ser ensinado de forma explícita e sistemática, do mais simples para o mais complexo. O ensino explícito não é um simples treinamento de sons, mas uma forma de instrução fônica sistemática e não corresponde a um método específico. O professor tem a liberdade para ensinar o princípio alfabético e adaptá-lo às demandas da sua realidade.

A Ciência da Leitura se refere ao conjunto de evidências científicas, sobre como as pessoas ensinam e aprendem a ler e a escrever. Tem se constituído com base em diferentes métodos e teorias oriundas de áreas do conhecimento como a Psicologia Cognitiva, que se refere ao estudo científico dos processos psicológicos (ex., atenção, linguagem, memória, raciocínio) envolvidos na aquisição de conhecimentos e processamento da informação (MALUF; SARGIANI, 2015; MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2013) e das Neurociências (DEHAENE, 2012; HRUBY; GOSWAMI; FREDERIKSEN; PERFETTI, 2011; MALUF; SARGIANI, 2013).

Os conhecimentos oriundos da Ciência da Leitura proporcionaram descobertas essenciais para a educação, informações utilizadas para a elaboração de políticas públicas de alfabetização em países como, França, Finlândia, Canadá, Austrália, Portugal, Estados Unidos e Reino Unido. Os estudos nessa área têm, aproximadamente, 50 anos de trajetória em países da América do Norte e Europa.

Dessa forma, as evidências empíricas mostram como se aprende a ler, e escrever e como é possível conduzir esse processo de forma mais eficiente. Porém, no Brasil, assim como em muitos países da América Latina, esses conhecimentos chegaram em meados da década de 1980 e sua divulgação foi lenta, apenas recentemente começaram a fazer parte das políticas públicas. Grande parte das descobertas ainda são desconhecidas pelos profissionais da educação. Nesse sentido, Maluf (2015, p. 331) destaca que,

Apesar dessa dificuldade o avanço dos conhecimentos nos últimos 40 anos a respeito dos processos de aprendizagem da leitura e suas bases neuronais, gerou fatos novos que permitiram a emergência da Ciência da Leitura, que incorpora contribuições da Psicologia Cognitiva e das

---

Neurociências. Trata-se de entender como lemos, como aprendemos a ler, e, conseqüentemente, de oferecer subsídios para a utilização dos métodos mais eficazes para o ensino bem-sucedido da linguagem escrita.

Em geral os estudos realizados no Brasil por pesquisadoras como, Simone Capellini, e Silvia Maria Ciasca, (2000, 2010) docentes do Departamento de Fonoaudiologia e Programa do Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP), Marília / SP, mostram que programas de intervenção pautados em ensino explícito e sistemático baseado numa abordagem fônica, melhoram as habilidades de leitura e escrita de alunos com e sem atrasos de aprendizagem da leitura. Resultados semelhantes foram obtidos pela pesquisadora, Maria Regina Maluf, professora titular em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesta linha são reunidos os estudos com base na Psicologia Cognitiva da Leitura que se constituiu, sobretudo nos últimos 40 anos, fundamentada nas evidências empíricas das pesquisas em Psicologia Cognitiva e no conhecimento proveniente das Neurociências.

Dentre os muitos trabalhos nessa perspectiva destaca-se o estudo de Carvalho (2012), que avaliou os efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita, que frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental. Essas crianças tinham idades entre 9 e 13 anos. Os resultados mostraram efeitos positivos sobre o desempenho dos participantes do grupo de intervenção, tanto nas habilidades de leitura quanto de escrita de palavras. Evidenciando eficácia da estratégia pedagógica utilizada, baseada na fonologia, para melhorar a habilidade de leitura e escrita.

No estudo de Siccherino (2013), a autora estudou as primeiras fases da alfabetização e como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura. Participaram da pesquisa: 43 crianças de 4 a 5 anos de idade que frequentavam a Educação Infantil. Os resultados indicaram que a instrução sistemática da correspondência entre letras e fonemas, a formação de pseudopalavras e a segmentação de pseudopalavras em fonemas foi altamente significativa para desenvolver a habilidade de leitura e escrita de pseudopalavras e palavras reais.

O estudo de Barby (2013), teve o objetivo de avaliar os resultados de um programa de intervenção que englobou o ensino explícito dos nomes e sons das letras do alfabeto associado ao treinamento de habilidades metafonológicas com vistas à aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças

e adolescentes com Síndrome de Down (SD). Participaram da pesquisa cinco alunos com Síndrome de Down com idades entre 9 e 15 anos. Os resultados mostram que o ensino explícito dos nomes e sons das letras, associado ao treinamento de habilidades metafonológicas e das conexões entre fonemas e grafemas desenvolvidos no programa de intervenção possibilitou aos alunos com SD a compreensão do princípio alfabético e aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Outro estudo realizado por Puliezi (2015), verificou o efeito de um programa de intervenção em compreensão de fluência de leitura de textos, do qual participaram 32 crianças com idades de 8 a 11 anos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que as intervenções ajudaram a melhorar o desempenho dos participantes que foram avaliados em pré-teste e pós-teste, evidenciando a importância das habilidades metacognitivas no desenvolvimento da compreensão da leitura.

De Souza (2018) realizou uma intervenção com crianças de 3º ano do Ensino Fundamental com graves atrasos na aprendizagem da leitura e escrita. O estudo teve como objetivo verificar um impacto de uma intervenção, explícita, composta por atividades de linguagem escrita guiadas por instrução fônica. A pesquisa foi realizada em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste e contou com a participação de sete crianças matriculadas em uma escola da rede pública da grande São Paulo. Os resultados demonstraram que a intervenção propiciou consideravelmente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e consciência fonológica nas crianças participantes.

Com relação aos programas de intervenção aplicados nessas pesquisas, Capellini et al. (2010, p. 27) explica que em geral são “baseados em atividades fonêmicas, silábicas e suprafonêmicas (rimas e aliteração), que têm como objetivo desenvolver habilidades referentes ao processamento fonológico relacionado com a leitura e a compreensão textual”. E podem ser aplicados para aprendizes de todas as faixas etárias, com e sem dificuldades de aprendizagem.

Nas últimas décadas, numerosas evidências científicas indicam que o ensino explícito e sistemático do princípio alfabético tem impacto positivo na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Nesse sentido, a Psicologia Cognitiva da Leitura contribui para a compreensão do funcionamento cerebral durante os processos de aprendizagem.

Para que ocorra a aprendizagem da leitura e escrita, a oferta do ensino sistematizado apropriado às suas características e necessidades das crianças é de grande relevância. Atualmente os educadores dispõe de múltiplas

evidências científicas, as quais apontam que grande parte das crianças, “sobretudo aquelas provenientes de famílias em risco social, enfrentam atrasos na escola e não recebem um ensino de qualidade, adequado às suas necessidades” (MALUF, 2015, p. 310).

## **Habilidades metafonológicas e aprendizagem da leitura**

Conforme Maluf (2015), grande parte dos historiadores aceita que a invenção da escrita tem cerca de 5 mil anos e suas origens parecem encontrar-se na Mesopotâmia. Os primeiros símbolos escritos foram os pictogramas, ou seja, desenhos que representam objetos concretos. Esses símbolos pictográficos evoluíram na direção de escritas alfabéticas, ou seja, de escritas que passaram a utilizar somente sinais para representar os sons da fala. Ellis, (1995, p. 5) “relata que, os povos pré-históricos utilizavam figuras para transmitir suas informações, assim como fizeram várias culturas mais recentes, sem sistemas de escrita na América do Norte, África Central, sudeste da Ásia e Sibéria”. Assim, o sistema de escrita constituído a milênios é considerado atualmente como uma das maiores invenções da humanidade.

Tanto a fala quanto a escrita são expressões do pensamento, mas se distinguem na medida em que a fala é imediata e a escrita é a transformação do nosso pensamento em símbolos sobre o papel (KULNIG et al., 2010). Existem diferentes sistemas de escrita para diferentes línguas; no entanto, quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras (PNA, 2019).

Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. A Educação Infantil pode ser a porta de entrada para o mundo das letras de diferentes maneiras, de forma divertida e interessante. A aprendizagem da leitura se inicia antes do 1º ano do Ensino Fundamental, ela começa em casa, na creche, na Educação Infantil.

A criança interage com o mundo, e o percebe de forma, visual e pictórica. Para Stenberg e Grigorenko (2003), o reconhecimento visual das palavras se dá quando pré-leitores reconhecem os arcos dourados como o símbolo do McDonald's. O indivíduo identifica palavras por meio de ações que possibilitam entender seu significado. Entretanto, nessa fase a criança ainda não lê, quando olha o símbolo sabe que ali existe uma palavra, mas, isso, não significa que ela esteja lendo, pois, o entendimento do significado do desenho ocorreu visualmente. Assim, acontece quando as crianças leem rótulos e associam o símbolo a palavra, é a etapa pictórica na construção da leitura.

Segundo Barby (2013, p. 37) “No início da aprendizagem da leitura e escrita em um sistema alfabético, a criança precisa entender a natureza fonológica do sistema, ou seja, descobrir que a escrita representa a fala, e não o objeto representado”. Dessa forma, a criança que não consegue entender a função do símbolo, provavelmente terá dificuldades na aprendizagem da leitura. No entanto, no Brasil esses conhecimentos ainda são ignorados e encontram atrasos para serem inseridos nas políticas públicas nacionais.

É de fundamental importância que a metodologia de ensino adotada seja prazerosa, estimulante e motivadora, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. O cérebro precisa entender que a palavra faz sentido e tem função de comunicar ideias e pensamentos. Assim, o professor precisa utilizar estratégias flexíveis, atraentes e eficazes para o ensino efetivo da linguagem escrita. A descoberta do princípio alfabético pelas crianças significa que elas precisam descobrir, desde cedo, as regras que regem o sistema alfabético. O ensino que oportunize a descoberta do princípio alfabético, ou seja, das combinações entre as letras e os sons, essas descobertas farão com que os alunos avancem no seu aprendizado.

A psicologia da leitura tem influenciado o desenvolvimento de novas e importantes abordagens teóricas sobre o funcionamento do cérebro: uma das maiores contribuições da psicologia Cognitiva foi possibilitar o entendimento de como a escrita codifica os sons da fala, e como diferentes níveis de controle cognitivo atuam de forma integrada à linguagem oral (MALUF; SANTOS, 2017, p. 105).

Todo processo de decodificação e compreensão do som da letra depende em algum grau, do um ensino explícito e intencional, que perpassa pelo desenvolvimento das competências metafonológicas, entendidas como capacidade de refletir sobre os sons da fala. As habilidades fonológicas começam a se desenvolverem antes da criança dar início ao ciclo de alfabetização no ensino fundamental a partir das conquistas da linguagem oral.

Quando chegam na Educação Infantil com 4 ou 5 anos de idade, as crianças têm suas habilidades linguísticas bastante desenvolvidas. Segundo Adams, (2006, p. 31) “em geral, sua pronúncia é correta, sua gramática é bem sofisticada e são poucos os problemas para se comunicar com os outros ao seu redor”. Porém, muitas vezes não ocorre a estimulação das capacidades metafonológicas, para a compreensão da representação escrita. Mesmo assim, quando é exposto à linguagem escrita, o cérebro da criança é recrutado para entender o mundo de maneira, completamente diferente.

Malufe e Cardoso (2013, p. 12) destacam:

[...] o papel da linguagem oral na aquisição da linguagem escrita, uma vez que se escreve o que se fala, e, para que isso ocorra, impõe-se a reflexão sobre a linguagem, que nos permitirá representá-la por meio de sinais, que são letras. Um número crescente de estudos trata de aprofundar e utilizar os conhecimentos a respeito das relações entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a alfabetização. Essas relações explicitam as conexões entre leitura e cognição.

Crianças da pré-escola e de primeiro ano do Ensino Fundamental estão na idade ideal para aprender a ler e a escrever. Contudo, compreender o mapeamento entre a linguagem escrita e a oral depende de um claro conhecimento de frases, palavras e fonemas, porque a linguagem escrita é organizada explicitamente segundo essas unidades (ADAMS, 2006). Dessa forma, a capacidade metalinguística, tem um papel facilitador no início da alfabetização e pode ser desenvolvida com programas de intervenção.

Quando a criança toma consciência, analisa, manipula os pedaços da fala, e percebe que a linguagem oral se constitui de palavras, sílabas e fonemas, ela desenvolve suas habilidades metafonológicas e esta é uma das condições mais importantes para a aprendizagem da escrita. Conforme explicam, Cunha e Capellini (2011, p. 86),

[...] a base para a compreensão de um sistema de escrita alfabético é a descoberta do princípio de que as palavras escritas são constituídas de unidades menores que a sílaba, que são responsáveis pelo significado da palavra, e que estas unidades menores podem ser representadas por signos gráficos. Sendo assim, para que a compreensão do sistema alfabético de escrita se realize é necessário que a criança desenvolva a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades sonoras, que podem se repetir em outras palavras e, que estas unidades têm uma representação gráfica, isto é, há uma correspondência entre o som da fala e o grafema, apresentando a linguagem escrita, a exigência de um nível mais alto de abstração e elaboração, necessitando para isto de uma reflexão consciente.

Depois que o indivíduo compreende toda a estrutura fonológica da língua em que está inserido, começa a perceber e a usar um processo de leitura de maneira mais automatizada, eficiente e rápida. No entanto, algumas crianças paralisam perante palavras que são desconhecidas para elas, quando questionadas, falam que ainda não aprenderam tal palavra. Isso ocorre porque não possuem ferramentas fonológicas suficientes para entender determinada

composição escrita. Inicialmente, o aprendiz precisa olhar e perceber as estruturas fonológicas das palavras e então iniciará as tentativas de registros dessas estruturas sonoras. Porém, a escola muitas vezes se preocupa mais com o registro escrito investindo mais tempo escolar na reprodução de modelos.

Para Adams et al. (2006, p. 19) advertem que,

Antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Para aqueles de nós que já sabem ler e escrever, essa compreensão parece muito básica, quase transparente. No entanto, as pesquisas demonstram que a própria noção de que a linguagem falada é composta de sequências desses pequenos sons não surge de forma natural ou fácil em seres humanos.

De acordo com Morais, Leite e Kolinsky, (2013, p. 17), “[...] a leitura é uma forma específica de processamento de informação, e a aprendizagem da leitura é, portanto, a aprendizagem desses processos”. Nesse sentido, ler, é transformar representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e do seu significado. Para que ocorra a aprendizagem da leitura, é preciso desenvolver a decodificação fonológica das palavras, sendo essa a etapa chave da leitura. Simultaneamente acontece o processo de codificação que é a escrita. O processo de decodificação pela via fonológica é acessado sempre que o aprendiz não reconhece a palavra inteira de forma instantânea, isso ocorre porque a palavra em questão ainda não faz parte de seu repertório básico, seja por ser uma palavra nova, desconhecida ou uma pseudopalavra. Para que o processo todo ocorra com sucesso é necessário recorrer às habilidades metafonológicas.

O aprendiz no início da alfabetização pode utilizar duas estratégias de leitura, memorização de palavras inteiras (via lexical) e decodificação fonológica (via fonológica) das palavras. A identificação imediata de palavras conhecidas é um recurso amplamente utilizado por leitores hábeis, no entanto, no início da aprendizagem a memorização de palavras inteiras parece ter um certo limite de quantidade. A decodificação fonológica serve para ler palavras desconhecidas sem limites de quantidade ou de tamanho da palavra.

O leitor experiente usa as duas rotas, a lexical ou ortográfica e a fonológica, mas para chegar a esse ponto os aprendizes precisam compreender o sistema alfabético e como utilizar a informação fonológica de forma eficiente. Segundo Morais, Leite e Kolinsky, (2013, p. 34), “[...] para as crianças virem a se tornar leitoras hábeis, isto é, capazes de identificar



automaticamente as palavras escritas, elas devem construir uma representação mental precisa de uma estrutura ortográfica de cada palavra conhecida.” A criança que não desenvolve as habilidades metafonológicas pode ter dificuldades para aprender a ler com rapidez e fluência.

A esse respeito, Cunha e Capellini (2009, p. 56-57) esclarecem que

[...] o processamento de leitura da escrita alfabética pode ser explicado pelo da dupla rota, isto é, a leitura pode ocorrer por meio de um processo que envolva mediação fonológica (rota fonológica) ou por meio de um processo visual direto (rota lexical). A leitura pela rota fonológica depende da utilização do conhecimento das regras de conversão entre grafema e fonema para que a construção da pronúncia da palavra possa ser efetuada. A leitura pela rota lexical depende do reconhecimento de uma palavra previamente adquirida e memorizada no sistema de reconhecimento visual de palavras e na recuperação do significado e da pronúncia dessa palavra por meio de endereçamento direto ao léxico, sendo esta pronúncia obtida como um todo.

O principal desafio para aprender a ler, é compreender que a leitura é uma forma de análise da fala. Dessa forma, para incentivar a leitura o professor precisa estimular a análise fonológica das palavras, inserindo tais conhecimentos no cotidiano de sua sala de aula de forma a oportunizar aos estudantes situações de percepção e compreensão dos sons da fala. A consciência fonológica é de fundamental importância no processo de leitura e de escrita. Segundo Maluf (2015, p. 312),

[...] o primeiro passo do aprendiz do sistema de escrita alfabética consiste em conhecer as letras. Mas, é preciso aprender que as letras representam sons, ou seja, aprender as correspondências entre grafemas e fonemas, necessárias para compreender o princípio alfabético. A compreensão do princípio alfabético de escrita, que exige o entendimento de que grafemas representam fonemas, é o passo essencial para que a criança possa progredir em sua aprendizagem.

O sistema de escrita alfabética é a produção escrita baseada na concepção do valor sonoro das letras no ato de ler e escrever. A nossa cultura é baseada na compreensão do valor sonoro das letras e aprendemos a ler em um sistema de representação da linguagem que é representado ao nível da estrutura fonêmica que é designado de princípio alfabético.

De acordo com Morais, Leite e Kolinsky (2013, p. 22), “[...] o alfabeto representa fonemas, que não são sons, mas entidades abstratas de que a

criança não está consciente e de que ela tem de tomar consciência quando aprende a ler em uma escrita alfabética”. Nesse sentido, os fonemas são a abstração dos sons, nas palavras de Faraco (2019, p. 54) “[...] as letras não representam diretamente os sons da fala, mas sim as unidades funcionais da língua (chamadas tecnicamente de fonemas), que são abstratas”. Nesse sentido, as letras que foram criadas para a comunicação e as crianças começam a compreender o sistema quando diferenciam as funções das letras usadas para representar os nomes dos objetos dos desenhos dos objetos.

Na medida em que as crianças interagem com o sistema escrito, percebem que este é regido por determinadas regras que podem ser simples, quando cada letra está relacionada a apenas um som, e outra que são complexas “[...] resultam do fato de que, dependendo da posição e do contexto, a mesma letra pode corresponder a diferentes fonemas, e diferentes letras, ao mesmo fonema”, (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 22). Assim, a criança se dá conta que um fonema, pode ser representado por uma ou mais letras e vice-versa (exemplo: x – nh – lh – j – s).

Outras descobertas importantes nessa fase se relacionam a percepção das mudanças de significado das palavras com a alteração de apenas uma letra ou sílaba, por exemplo: /b/ola e para /m/ola e /c/ola. De que as mesmas letras ou sílabas se repetem em outras palavras, como ba/ta/ta e ta/pe/te, onde a sílaba 'ta' ocupa diferentes posições, mas mantém os sons estáveis.

Esse processo não acontece de forma natural como se observa no desenvolvimento da linguagem oral, ele demanda de programas de ensino sistematizado, de um esforço intencional e explícito para otimizar a descoberta da criança de que as palavras são formadas por fonemas (sons menores do que a sílaba) e que os fonemas, por sua vez, são representados por grafemas (letras). Segundo Barrera e Santos (2014, p. 28) “[...] a consciência fonêmica é a capacidade de manipular os elementos fonêmicos é de mais difícil aquisição e geralmente necessita de um ensino explícito”. Enquanto a consciência fonológica “[...] é a habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão, a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar)” (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 87).

É na escola, a partir dos 4 anos, que a criança começa a refletir, entender e desenvolver a consciência fonológica, a fim de compreender a linguagem escrita. “A capacidade metalinguística, em seu nível fonológico, faz com que a criança reflita sobre o sistema sonoro da língua, tendo consciência de frases, palavras, sílabas e fonemas como unidades menores” (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 87).

Pesquisas de intervenção conduzidas por autores brasileiros como Maluf, Capellini, Capovilla, Cardoso, Puliezi, Zanella, Pagnez, Diniz, Sargiani, entre outros, mostram que a instrução fônica traz resultados positivos para a aprendizagem da leitura e escrita nos sistemas alfabéticos, como no português, porque fornecem a chave do funcionamento do código alfabético. Esses autores afirmam que no Brasil, os estudos sobre alfabetização na abordagem psicolinguística ainda são pouco divulgados, porém, países da Europa, que estão mais avançados contam com evidências positivas.

No Brasil a área da alfabetização tem sido bastante discutida nas últimas décadas e os professores têm relatado várias dificuldades no processo de ensino. Os institutos de avaliação também apontam que muitas crianças não logram esse aprendizado e ficam com uma defasagem pedagógica chegando ao 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental não alfabetizadas ou chegam a essas séries sem condições mínimas de ler e escrever, conforme observado por Paula (2003, p. 91) “Os atrasos na aquisição da leitura e da escrita são as que mais se evidenciam no âmbito escolar, possivelmente, em razão, do valor social que possuem o 'ler e escrever' e pelo que significam como pré-requisitos para que uma série de aprendizagens possa acontecer.”

Várias são as razões para que, as crianças enfrentem dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Uma das possíveis causas para isso segundo Cunha e Capellini (2011, p. 89) “[...] é a dificuldade na percepção da fala no nível dos fonemas, que pode interferir no processo de manipulação das informações. A categorização dos sons da fala ocorre de forma menos eficiente nos disléxicos quando comparados aos bons leitores”.

Muitas crianças possuem atraso escolar que pode ser provisório (dificuldade de aprendizagem) ou constante (distúrbio de aprendizagem ou dislexia). Segundo Cunha e Capellini (2011), a alteração mais conhecida dentro dessa categoria é a dislexia, definida como um Transtorno Específico de Leitura. A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem, de origem neurológica, caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem. Nesse sentido Cunha e Capellini (2011, p. 87) relatam que “[...] existe consenso entre os pesquisadores de que a habilidade fonológica é importante para a aquisição da leitura e que a maioria dos indivíduos com atraso em leitura, dislexia ou distúrbio de aprendizagem apresenta alterações nessa habilidade”.

Antes de iniciar a instrução fônica com as letras, o professor pode usar outras estratégias de ensino para estimular o processamento auditivo,

começando pelos sons do ambiente, propondo jogos e brincadeiras lúdicas, músicas, trava-línguas, rimas, sons não verbais produzidos pelo corpo, estimular o vocabulário, imitar e/ou distinguir sons, entre outros. Essas estratégias educacionais podem aumentar as chances de sucesso na aprendizagem da leitura e tornar o processo divertido e interessante para as crianças.

## Considerações finais

A abordagem fônica favorece o ensino da leitura e da escrita. Entretanto, muitos professores criticam o ensino fônico pois, têm a ideia errada de que o ensino é tradicional, retrógrado, que usar os fonemas é um processo difícil para as crianças. Contudo, Moraes; Leite e Kolinsky (2013), apontam para uma metodologia pedagógica combinada aos métodos fônicos. Considerando ser a que contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura, e também, que a sociedade é caracterizada por grandes desigualdades socioeconômicas e socioculturais, assim as habilidades metafonológicas podem dar um impulso forte a educação das crianças mais desfavorecidas no momento que ingressam na escola. Porém, com esse método a criança lerá palavras em outros contextos porque aprendeu como funciona a leitura.

Portanto, precisamos de um novo direcionamento na educação no Brasil. Isso não significa trazer de volta métodos antigos de abordagem alfabética e silábica, os quais eram usados há quarenta anos atrás, mas sim pensar em uma educação que traz o conhecimento, que proporciona a reflexão sobre ele, que de fato ensina, sem colocar a criança como responsável pela sua aprendizagem. A criança tem que aprender a manejar com as letras, nomear as letras, desenhar as letras, reconhecer as letras e saber os tipos de letras que existem. Assim, ela passa a entender que o sistema de escrita funciona com a associação de letras e sons.

Desse modo Maluf (2014, p. 13) aponta que:

A compreensão do princípio alfabético de escrita exige compreender que que grafemas representam fonemas e este é o passo essencial para que a criança possa progredir em sua aprendizagem. Ela precisa entender que as palavras que falamos são constituídas por unidades menores de sons/fonemas. Quando lemos, convertemos sequências de letras em sons. É o processamento cognitivo que converte essas sequências de letras em sons e permite chegar a compreensão. Sabe-se, com muitas evidências, que a compreensão não é alcançada diretamente por meio da visualização de palavras escritas; é o processamento cognitivo que converte em som as sequências de letras percebidas e permite a compreensão.

Esses conhecimentos são primordiais na alfabetização e devem ser o foco de intervenção direta do professor, pois desenvolvendo essas capacidades, ele auxilia as crianças que possuem determinados atrasos principalmente na hora de aprender a ler. Como afirmam, Cunha e Capellini (2011, p. 88) “[...] a consciência fonológica evolui de uma atividade inconsciente e desprovida de atenção para uma reflexão intencional e com atenção dirigida”.

A abordagem fônica preconiza alguns aspectos importantes para a aprendizagem inicial da leitura. Primeiramente é necessário fazer com que a criança preste atenção conscientemente nas unidades sonoras de fala, a manipular conscientemente as unidades mínimas da fala e ensinar de forma explícita o princípio alfabético, para que ela conheça as letras, ou seja, mostrar a ela que a escrita é um código, onde relacionam unidades mínimas da fala, com unidades mínimas da escrita/ um jogo simbólico, treinando as regras de decodificação e sua aplicação. Assim como, levar a criança a identificar e reconhecer as palavras e, por último proporcionar o aumento da sua fluência em leitura de palavras. Com isso temos uma leitura de forma rápida, precisa e sem esforço.

## Referências

- ADAMS, M. et al. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBY, A. A. de O. M.; GUIMARÃES, S. R. K.; VESTENA, C. L. B. A construção da escrita em crianças com síndrome de Down incluídas em escolas regulares. Rev. Ed. Especial, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 219-234, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19944>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J. dos. Influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita: o que dizem as pesquisas brasileiras. In: OLIVEIRA, J. P. de et al. (Orgs). Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção. Curitiba: CRV, 2014. p. 27-43.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Xf7Z67CW6vLTBYfkRmcGCYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização, 2019.

- CAPELLINI, S. A. et al. Eficácia Terapêutica do Programa de Remediação Fonológica em Escolares com Dislexia do Desenvolvimento. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 12, n.1, p. 27-39, jan./fev. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n1/148-08.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Eficácia do Programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 52, p. 4-10, 2000.
- CAPOVILLA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2007.
- CARDOSO-MARTINS, C.; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down. *Psicol: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 209-224, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/c4zkm7L47q3FsKvq8sPXM8M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- CARVALHO, D. K. S. S. Fonologia e Alfabetização: efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos do 5º ano do ensino fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- CARVALHO, F. A. H. de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. *Trab. educ. saúde (Online)*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462010000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000300012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 jan. 2022.
- CUNHA, O. L.V.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 25 fev. 2022.
- CUNHA, O. L.V; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura - PROHMELE. *Rev. Soc. Bras. Fono.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 56-68, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-80342009000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342009000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 fev. 2021.
- DEHAENE, S. Os Neurônios da Leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

- ELLIS, A. W. Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. 2. ed., trad, Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FARACO, C. A. Linguagem escrita e alfabetização. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.
- HRUBY, G. G.; GOSWAMI, U.; FREDERIKSEN, C. H.; PERFETTI, C. A. Neuroscience and Reading: A Review for Reading Education Researchers. International Literacy Association Advertising Department, Newark, USA. Reading Research Quarterly, v. 46, n 2, p. 156–172, 2011. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2011-20775-004>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- KULNIG, R. C. M. et al. Habilidades metalinguísticas e práticas docentes: um estudo com professoras alfabetizadoras. Catalão, Poiesis Pedagógica v. 8, p. 74-91, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14060>. Acesso em 18 set. 2021.
- MALUF, M. R.; SANTOS. M. J. Ensinar a ler: das primeiras letras a leitura fluente. Curitiba: CRV, 2017.
- MALUF, M. R. Ensinar a ler: progressos da Psicologia no século XXI. Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 35, n. 89, p. 309-324, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94643848005.pdf>. Acesso em 12 fev. 2021.
- MALUF, M. R.; SARGIANI, R. A. Aprendendo a ler e a escrever em português brasileiro: contribuições de pesquisas de avaliação e de intervenção experimental. In: OLIVEIRA, J. P. de et al. (Orgs.). Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção. Curitiba: CRV, 2014. p. 11-26.
- MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). Alfabetização no século XXI. Como se aprende a ler e a escrever. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 183p.
- MALUF, R; M.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. Habilidades metalinguísticas: linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. Boletim de Psicologia, São Paulo, p. 67-92, 2006. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.
- MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY. R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. In: MALUF, M. R.; MARTINS-CARDOSO. C. (Orgs.). Alfabetização no Século XXI. Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

- PAULA, F. V. A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 91-118.
- PULIEZI, S. Fluência e compreensão na leitura de textos: um estudo com crianças do 4º ano do ensino Fundamental. 2015. Dissertação (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SARGIANI, R. de A.; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação infantil: contribuições da Psicologia Cognitiva e da Neurociência. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 477- 484, dez. 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000300477&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300477&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 jan. 2020.
- SAVAGE, J. F. Aprender a ler e a escrever a partir da fônica: um programa abrangente de ensino/ tradução: Cynthia Beatrice Costa; revisão técnica: Adriana Corrêa Costa, 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015. 223 p.
- SICCHERINO, L. A. F. Primeiras fases da alfabetização: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura. 2013. 225 f. São Paulo, SP. Dissertação (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2013.
- SOUZA, N. T. A. Todos podem aprender: uma intervenção com crianças do 3º ano do ensino fundamental com atrasos na aprendizagem na língua escrita. 2018. 159 f. São Paulo, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2018.
- SOUSA, A. M. O. P. de; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. *Rev. Psico.*, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 jun. 2019.
- SNOWLING, J. M.; HULME, C. (Orgs.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. Crianças rotuladas: o que os pais e professores precisam saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.



## AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

*Bianca Emanuely Horbus Pinheiro*<sup>13</sup>

*Jamile Santinello*<sup>14</sup>

### Introdução

Este capítulo foi estruturado a partir de uma abordagem metodológica qualitativa e teórica, realizada por meio de pesquisa bibliográfica seguindo o aporte de Flick (2009) com análise de dados por Bardin (2016), apresentando um recorte da dissertação da autora, intitulada “Formação Docente para o Potencial das Tecnologias Digitais no Ensino de Arte” defendida em dezembro de 2021, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO, com número do parecer 35489220.2.0000.0106. A dissertação foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Fundamentado em trabalhos de autores e autoras como Levy (1993; 1999), Brito e Purificação (2012), Kenski (2011; 2013), as diretrizes e marcos legais como a Base Nacional Comum Curricular (2018a), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000; 2006), Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BRASIL, 2019), entre outros, traz uma breve reflexão sobre as relações entre a educação e as tecnologias digitais e discorre a respeito das linguagens oral, escrita, impressa e digital denominadas por Lévy (1993) como tecnologias intelectuais, as quais proporcionaram a sistematização dos conhecimentos da humanidade.

A primeira tecnologia intelectual é a linguagem oral, considerada uma das mais antigas formas de comunicação e expressão. A linguagem escrita, a segunda tecnologia intelectual descrita por Lévy (1993), surge após a invenção da agricultura e fixação dos grupos humanos em aldeias e cidades, milênios após a invenção da linguagem oral. E, linguagem digital ou informática é a terceira tecnologia intelectual. Foi concebida a partir da invenção das Tecnologias Digitais (TD).

<sup>13</sup> Mestre em Educação (PPGE/UNICENTRO), Pós-Graduada em Design Instrucional (IDI) e em Gestão Escolar com Ênfase em Administração (SÃO BRÁS), Graduada em Licenciatura em Arte e em Ciências Biológicas(UNICENTRO).

<sup>14</sup> Doutora em Comunicação (UFRJ), Mestre em Educação (UEM), Especialista em Computação aplicada ao Ensino (UEM), Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados (UNOPAR), Professora efetiva do Departamento de Pedagogia (DEPED/UNICENTRO) e Mestrado em Educação (PPGE/UNICENTRO).

Ao serem difundidas na sociedade, as TD romperam com as formas padronizadas de comunicação, pois se apresentam como um fenômeno descontínuo, fragmentado, dinâmico e em rede, trazendo novas possibilidades principalmente para o campo da educação. Entretanto, nem todos/as possuem acesso e/ou conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais, o que pode causar dificuldades em realizar tarefas cotidianas antes, manuais. A formação docente pode ser um passo importante para alterar esta realidade de desigualdade e também para a própria inserção das TD no ambiente escolar de modo didático e produtivo.

## **As relações entre educação e tecnologias**

As tecnologias consistem de um grande conjunto de conhecimentos científicos e técnicas utilizadas para planejamento, construção de um equipamento ou atividade (KENSKI, 2011). Entende-se como técnica a “[...] maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação” e tecnologia “[...] é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época” (KENSKI, 2013, p. 17). Assim, pode-se considerar tecnologias como um conjunto envolvendo diversos processos como a pesquisa, elaboração, planejamento, experimentação e construção de um equipamento, serviço, linguagem, conhecimentos teóricos e práticos.

Portanto, as tecnologias não são somente materiais, como: “[...] a alavanca, o machado, a roda, o arado, o anzol, o motor a vapor, a eletricidade, a carroça, a bicicleta, o trem, o automóvel, o avião, o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão” (CHAVES, 1998, p. 21), mas também imateriais, como: “[...] a fala, a escrita, a impressão, os ornados vitrais das catedrais medievais, os instrumentos musicais, os sistemas de notação musical” (CHAVES, 1998, p. 21).

Na educação, em especial, é possível perceber e reconhecer a presença de diferentes tipos de tecnologias, tais como o quadro de giz, o livro didático, os recursos audiovisuais, as metodologias de ensino e a própria voz do/a professor/a. A educação e as tecnologias compartilham uma ligação indissociável, pois uma garante a subsistência da outra, uma vez que o nascimento de uma está diretamente vinculado a outra e, as formas de produção e transmissão do conhecimento, também compartilham de uma relação estreita (KENSKI, 2011).

Para Brito e Purificação (2012), o papel da educação está em garantir a disseminação do conhecimento humano sistematizado ao longo de milênios e

as formas de utilização das tecnologias de seu tempo, para as próximas gerações. Valores, hábitos e comportamentos são ensinados e aprendidos pelos indivíduos para socializar e participar da vida coletiva de maneira integral e a tecnologia auxilia o processo educativo, pedagógico e comunicacional (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2012).

Segundo Lévy (1993) ao longo da história, a humanidade concebeu certas tecnologias as quais auxiliaram no processo de expansão da educação, as quais o autor denominou como “tecnologias intelectuais”: a oralidade, a escrita e a impressão e a informática ou linguagem digital. Trata-se de linguagens de produção, comunicação e expressão de saberes, para ensinar, aprender e divulgar conhecimento. Foram internalizadas, metaforizadas e subjetivadas pela constituição mental do ser humano, ao ponto de parecerem naturais, embora não sejam (LÉVY, 1993; BERTOLETTI, 2012).

Reconhecer as características de cada tecnologia intelectual oportuniza compreender como se deu o processo das inovações tecnológicas na área da informação, comunicação e educação, bem como as transformações vistas na sociedade contemporânea, pois ao surgirem, produziram mudanças no comportamento e na forma como os saberes são organizados e compartilhados (KENSKI, 2013).

A primeira tecnologia intelectual é a linguagem oral, considerada uma das mais antigas formas de comunicação e expressão. Envolve a capacidade de atribuir significados aos sons vocais, fazer abstrações, criar conceitos e terminologias para designar esses conceitos. Chaves (1998) propõe a existência de níveis de abstração e conceituação nos quais, os termos podem ser especificamente adotados para classificar e distinguir objetos, entidades, sentimentos, valores, quantidades e muitos outros. Assim, ao ouvir uma determinada palavra ou termo, uma pessoa ativa uma rede de memórias, conceitos, imagens, sensações e lembranças, independentemente da língua, sem alterações bruscas, apenas com outra apresentação vocal das palavras (LÉVY, 1993).

Acredita-se que, em civilizações pré-históricas nas quais perdurava a linguagem oral, as tradições podem ter sido transmitidas pela repetição, em forma de canções, contos, mitos, danças, representações dramáticas ou em círculos de conversa, nos quais os interlocutores estavam na presença uns dos outros, no mesmo tempo e espaço, dependendo exclusivamente de suas memórias de longo prazo para repassar informações (KENSKI, 2011). Para esses povos, a escrita aparecia como meio acessório à voz e a memória era considerada a própria inteligência. O/a mentor/a, ou seja, o/a memorizador/a

das tradições era visto como o/a mais sábio/a, o/a professor/a do grupo (LÉVY, 1993).

A oralidade iniciou o processo de educação primitiva possibilitando o diálogo, a transmissão de conhecimento, estabelecendo relações políticas e sociais e definindo a cultura, artes e identidade dos diferentes povos (KENSKI, 2011). Pode ser concebida como a primeira tecnologia que possibilitou a educação (CHAVES, 1998). Perdura como o principal meio de transmissão de conhecimento e troca de informações até os dias atuais, presente na forma original com a voz, os cantos, sonetos, músicas e os diálogos e a partir de outras tecnologias como a televisão, vídeos, aplicativos de smartphone, dentre outros.

A linguagem escrita, a segunda tecnologia intelectual descrita por Lévy (1993), surge após a invenção da agricultura e fixação dos grupos humanos em aldeias e cidades, milênios após a invenção da linguagem oral. De acordo com Ong (1998), a escrita compõe um sistema codificado, pelo qual um escritor, ao utilizá-lo para expressar algo, consegue determinar quais palavras o leitor pensará ao lê-lo. São referências e estruturas sonoras registradas visualmente que implementam outras referências e esquematizações ainda mais complexas, ultrapassando as potencialidades da enunciação oral, movendo-a para o campo sensorial da visão e transformando a fala em pensamento.

A tecnologia da escrita, interiorizada como comportamento humano, interage com o pensamento, libertando-o da obrigatoriedade de memorização permanente. Torna-se, assim, ferramenta para a ampliação da memória e para a comunicação [...] como tecnologia auxiliar ao pensamento, possibilita ao homem a exposição de suas ideias, deixando-o mais livre para ampliar sua capacidade de reflexão e apreensão da realidade (KENSKI, 2011, p. 31).

A escrita impulsionou a autonomia da informação, permitindo o registro gráfico da fala em um material físico que poderia ser distribuído para outras pessoas em tempos e espaços diferentes, estendendo a capacidade biológica do ser humano de memorizar algum tipo de conhecimento (KENSKI, 2013). A partir da invenção da impressão com composições tipográficas em moldes em metal, por Gutenberg, houve a produção de livros, revistas e jornais em larga escala, materiais contendo dezenas ou centenas de páginas, capítulos e edições, com adição de ilustrações, gráficos e outros.

<sup>15</sup> Aplicativos são programas computacionais, ou seja, softwares, em smartphones podem também ser chamados com uma forma abreviada, chamada apps (BRASIL, 2018).

Segundo Kenski (2011) a escrita sofreu modificações ao longo do tempo, passando de símbolos simplificados e desenhos, para sistemas alfabéticos e linguísticos complexos, a estrutura social sofreu modificações e o conhecimento se tornou um valioso mecanismo de poder e ascensão, isso porque a escrita reorientou a estrutura social, tornando o conhecimento algo a ser validado com a escolarização e alfabetização. Dessa forma, as pessoas precisavam aprender a ler e escrever para participar da sociedade de modo ativo, ou seriam excluídas.

Com o livro impresso, veio uma nova abordagem de aprendizado, seguindo o ritmo de quem está aprendendo e não de quem está ensinando. Assim, “[...] a impressão, e o seu produto, o livro impresso, tornaram possível, pela primeira vez, a prática generalizada do ensino a distância” (CHAVES, 1998, p. 29). Os jornais e revistas difundiam notícias de diferentes locais, resumindo os principais acontecimentos e servindo também como forma de disseminar conhecimento para a população. Ocorreram algumas mudanças com relação a procura por informações nos próprios livros e revistas com a adição de sumários, notas de rodapé com conexões entre outros materiais e informações adicionais e bibliografias, além da própria organização dos textos, também foram melhorados os registros bibliotecários por setores, categorias e índices alfabéticos (ONG, 1998).

As linguagens orais e escritas trouxeram mudanças de comportamento relacionadas à busca por conhecimento, às relações sociais e também, ao uso dos recursos tecnológicos. Nas civilizações de cultura estritamente oral, a memória do/a mestre ou professor/a era a base de toda a inteligência do grupo, os aprendizes/as e seguidores deveriam ir até sua presença para receber a informação, ficando limitados ao tempo e ao espaço, sem nenhum controle sobre seu aprendizado (LÉVY, 1993).

Com a escrita, a informação passou a ser esculpida e manuscrita para um objeto que, posteriormente, poderia ser levado para outros locais, atravessar as fronteiras geográficas e históricas. O controle sobre a informação poderia ser um pouco maior, abranger outros espaços, perdurar por mais tempo, alcançar maior número de pessoas, poderia ser retificado, corrigido e/ou contestado. A memorização tornou-se acessória, permitindo aos escritores fazer inúmeras outras obras. Neste momento, a reflexão crítica sobre a leitura passou a estar acima da memória (KENSKI, 2011).

Com máquinas de impressão mais rápidas que a inscrição manual, a produção e reprodução de documentos se tornaram elevadas. Os gêneros textuais se modificaram. Surgiram metodologias de pesquisa, categorização

de saberes. Os leitores e aprendizes poderiam estar a quilômetros de distância, comprar e receber livros e revistas antes acessíveis apenas em bibliotecas (ONG, 1998).

A linguagem digital ou informática é a terceira tecnologia intelectual. Foi concebida a partir da invenção das tecnologias digitais (LÉVY, 1993). Existem diferentes designações para tais tecnologias, dependendo da vertente de pensamento de cada autor ou pesquisador da área, como: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Tecnologias Digitais (TD).

As TIC são ferramentas e processos existentes integrantes de um grande conjunto de tecnologias de informação e de comunicação, as analógicas e digitais como os jornais impressos, rádio, televisão, computadores e etc.

Apenas uma parte diz respeito a meios eletrônicos, que surgiram no final do século XIX e que se tornaram publicamente reconhecidos no início do século XX, com as primeiras transmissões radiofônicas e de televisão, na década de 20. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros” (BRASIL, 1998, p. 135).

O termo 'novas tecnologias', é variável e contextual, pois se refere a algo mais próximo do tempo presente ou contemporâneo (KENSKI, 2011), por isso, muitas vezes, as tecnologias digitais são chamadas de novas tecnologias, por uma evidente influência e presença na sociedade atual, mas não por um critério de novidade. Por isso, neste trabalho, será utilizado o termo TD para se referir às tecnologias digitais, por não se tratarem de novidades tecnológicas, pois estão presentes na sociedade há algum tempo e também para especificá-las dentro do conjunto de TIC.

As TD são baseadas em linguagem de programação de computadores, ou código binário (0 e 1). Essas tecnologias são provenientes de avanços no campo da informática, computação e microeletrônica e convergem múltiplas mídias e equipamentos das telecomunicações, radiodifusão e até mesmo da engenharia genética (ADAMS et al., 2012). Pode-se dizer que as tecnologias digitais mais utilizadas na atualidade podem ser o computador, o smartphone e a internet.

A linguagem digital reúne aspectos da oralidade, escrita, fotografia,

desenho, som e imagens em movimento, formando as multimídias<sup>16</sup> (CHAVES, 1998). Para Kenski (2011) os hipertextos são a base da linguagem digital e juntamente com as hiperímias,<sup>17</sup> reconfiguram as formas como o ser humano acessa as informações, facilitando a interação com os demais usuários da rede. A internet, se trata de uma complexa rede interconectada de hipertextos e hiperímias e pode ser considerada o principal local de proliferação da linguagem digital.

Lévy (1993) caracteriza o hipertexto como um conjunto de informações (documentos, imagens, sons, páginas, textos, músicas, vídeos, gráficos, etc.) conectadas de maneira não linear, formando redes e camadas complexas de conteúdo, como uma corda conectada a outras cordas por “nós”, formando uma teia ou redes, na qual os nós seriam as informações subjacentes ou até mesmo novos hipertextos. E, “[...] funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação” (LÉVY, 1993, p. 20).

Considera-se a linguagem digital, de certa forma, como uma evolução comunicacional. Para Dias (1999, p. 276) a linguagem digital não se sobrepõe à linguagem oral e escrita:

Com o advento da escrita, as pessoas não deixaram de se comunicar oralmente. A imprensa não fez com que as pessoas deixassem de escrever com as próprias mãos. A fotografia não substituiu a pintura, assim como a televisão não substituiu o teatro ou o rádio. As vídeolocadoras e as TVs a cabo não provocaram a falência dos cinemas. Certamente, o surgimento de cada uma dessas tecnologias citadas modificou, de alguma maneira, a tecnologia anterior, porém não foi capaz de substituí-la por completo. Cada tecnologia acaba encontrando seu nicho e seu público-alvo, sendo adotada nos casos e contextos em que, dentre todas as tecnologias existentes, ela é a mais adequada.

Portanto, as linguagens orais e escritas não ficarão obsoletas e possivelmente não serão substituídas, continuarão fazendo parte da vida e desenvolvimento do ser humano e acompanharão as mudanças e inovações tecnológicas futuras. Estarão presentes nos diferentes grupos humanos do planeta, se apresentando com variáveis níveis de intensidade, isso porque, como aponta Lévy (1993, p. 77),

<sup>16</sup> Multimídia se refere a algo que contém diversos suportes ou veículos de comunicação. Também se refere à multimodalidade e a integração digital (LÉVY, 1999).

<sup>17</sup> Hiperímias são hipertextos em formato de textos, sons e imagens estáticas ou em movimento (CHAVES, 1998).

[...] a utilização de um determinado tipo de tecnologia intelectual coloca uma ênfase particular em certos valores, certas dimensões da atividade cognitiva ou da imagem social do tempo, que tornam-se então mais explicitamente tematizadas e ao redor das quais se cristalizam formas culturais particulares.

A oralidade, a escrita e a informática, ou linguagem digital, não podem ser comparadas em um sentido qualificador. Apesar de surgir em tempos históricos diferentes e isso possa ser expresso de maneira classificatória para expor a sucessão de acontecimentos quais desencadearam o desenvolvimento de cada uma, não é possível separá-las em absoluto, determinando graus de eficácia ou importância, pois cada uma delas apresenta uma perspectiva, uma abordagem, com funcionalidades e objetivos diferenciados, podendo complementar, mas não sobrepor (LÉVY, 1993).

Após a invenção das primeiras TD, ocorreram outros avanços na área da informática e da computação, a incorporação dessas tecnologias aos meios tradicionais de comunicação como a televisão, o rádio e o cinema, por exemplo, que sofreram transformações tecnológicas (ADAMS et al., 2012). A inserção dos aparelhos eletrônicos e digitais nos diversos setores da sociedade criou uma tendência pela busca de maior produtividade e rapidez de processos, inclusive referente à produção de outras tecnologias (LÉVY, 1999).

Os principais movimentos sucedidos pelas tecnologias digitais são o processo de digitalização ou virtualização das informações, o fluxo informacional não linear e a convergência de mídias (LÉVY, 1993; 1999; KENSKI, 2013). Com as TD é possível transformar praticamente qualquer tipo de informação (texto, imagem, som, etc.) em códigos digitais e transportá-las para o meio virtual. Mesmo de maneira precoce, já era percebido que a digitalização da informação e da comunicação seria eminente, mas não com a profundidade apresentada atualmente (LÉVY, 1993). O potencial de transmissão, armazenamento e compartilhamento de informações, tornou as TD um dos maiores fenômenos tecnológicos.

O ambiente virtual, bem como os componentes físicos (hardwares<sup>18</sup>) dos computadores, redes cabeadas e programas (softwares) necessários para a sua existência é denominado como ciberespaço. Lévy (1999), define ciberespaço como um local proveniente da conexão entre a internet e as memórias dos computadores, destacando que o meio virtual não surgiu com a intenção de substituir o real, mas tem alta capacidade de expandi-lo e

<sup>18</sup> Hardware trata-se da parte física do computador (BRASIL, 1998).



atualizá-lo. Kenski (2011, p. 134), acrescenta, o ciberespaço, “[...] significa os novos suportes de informação digital e os modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social por eles propiciados”. A presença crescente das tecnologias digitais nos diversos setores e áreas da sociedade as tornam praticamente indispensáveis, trazendo benefícios e facilidades para seus/as usuários/as.

## **Tecnologias digitais na educação: influências e potencialidades**

As TD revolucionaram a comunicação, tornando o contato com a informação rápido, fácil e cômodo. Apresentaram “[...] novas maneiras de viver, de trabalhar e de se organizar socialmente” (KENSKI, 2013, p. 24). Com isso, ocorreram alterações de comportamento, culturas e modos de aprender e ensinar. Com as tecnologias digitais as ações humanas podem ser realizadas quase instantaneamente com um único toque e podem ser programadas ou reprogramadas da maneira como for necessária, evitando atividades repetitivas e trabalhosas (KENSKI, 2011). Materiais digitais podem ser produzidos, compartilhados, salvos e organizados em sites, blogs, repositórios online ou em pastas digitais. Foi possível desenvolver espaços virtuais de conexão entre pessoas, permitindo a expansão das relações sociais a partir da virtualidade.

Emergem como um fenômeno sociocultural, envolvendo indivíduos em uma relação quase simbiótica com esses recursos, de modo a inseri-los efetivamente em suas vidas. Esse potencial atrativo, interativo e comunicacional, no qual existe um acesso constante e quase interrupto envio e recebimento de informações do mundo todo, impactou o sistema educacional, pois trouxe à tona novas formas de aprender e ensinar (BERTOLETTI, 2012).

Provavelmente, um dos primeiros impactos sofridos pela educação foi a alteração do próprio ambiente escolar, como aponta Kenski (2013, p. 27),

Nas épocas anteriores, a educação era oferecida em lugares física e 'espiritualmente' estáveis: nas escolas e nas mentes dos professores. O ambiente educacional era situado no tempo e no espaço. O aluno precisava deslocar-se regularmente até os lugares do saber – um campus, uma biblioteca, um laboratório – para aprender.

Com isso, a escola antes considerada o principal e, talvez, único espaço destinado para o aprendizado, agora compartilha essa tarefa com os ambientes virtuais de aprendizagem formais e informais, sites e redes sociais digitais. Quando conectados à rede, os/as usuários/as tendem a procurar e receber

diversas informações e com isso obter conhecimento e aprender (KENSKI, 2013). As TD podem oferecer possibilidades para realização de dinâmicas criativas, oportunizar o desenvolvimento de atividades com metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem, onde o/a professor/a assuma uma postura de pesquisador, mediador e entusiasta do conhecimento (KENSKI, 2013). A mudança de comportamento do/a professor/a em sala de aula pode repercutir na quebra hierárquica do ensino tradicional, estimulando o/a aluno/a receptor passivo de informações, participar mais ativamente da construção de seu conhecimento a partir de dinâmicas mais interativas com os/as colegas e os/as docentes (ADAMS et al., 2012).

Outra questão trazida pelas TD foi a cobrança por uma formação educacional contínua, pois a cada dia surgem novos conhecimentos e tecnologias a serem compreendidas (KENSKI, 2013). Com isso, os/as estudantes chegam às salas de aula com outras necessidades além do currículo escolar, que reforçam a necessidade do/as professor/as estar atendo/as às influências positivas ou negativas das tecnologias digitais acerca da educação.

Para Adams et al. (2012), no atual contexto da sociedade, há uma constante multiplicação de informações, que por um lado impulsiona a educação de maneira positiva, mas, por outro lado negativo, nem sempre conduz à construção do conhecimento. Isso porque, mesmo com uma alta quantidade de conteúdos disponibilizados a partir das TD, o conhecimento depende de reflexões críticas sobre as informações obtidas e nem todos realizam este exercício.

Devido ao grande fluxo de distribuição de informações e o acesso irrestrito às redes sem orientação, as pessoas podem estar vulneráveis a conteúdos falsos, manipulados ou inapropriados. Por isso, inserir e abordar o uso TD em sala de aula torna-se importante, pois vai além do conhecimento de uma determinada área do saber.

Educar na sociedade digital não é apenas ensinar como usar os aparatos tecnológicos no ambiente escolar. Educar é preparar indivíduos adaptáveis e criativos com habilidades que lhe permitam lidar facilmente com a rapidez na fluência das informações, acompanhando as transformações e sendo parte delas, de modo responsável, ético e legal. É preparar cidadãos digitais para um novo mercado de trabalho que exige postura adequada, segurança da informação, respeito às leis, inclusive na Internet (GAMA, 2008, p. 30).

Dessa forma, é possível instigar o pensamento crítico com relação às inovações tecnológicas, científicas e educacionais propagadas na escola,

bem como fatores históricos e políticos por trás desses acontecimentos. Ao estimular o pensamento crítico, incentivando o uso educativo e equilibrado dessas ferramentas, poderá ser demonstrando que é possível utilizá-las com sabedoria para gerar conteúdos enriquecedores.

Há uma grande desigualdade com relação ao acesso às TD segundo pesquisas do CETIC. Os motivos são diversos, mas alguns se destacam como a menor ou maior qualidade de equipamentos e conexão de internet nos diferentes grupos sociodemográficos do país e os indivíduos em desvantagem social serão os mais afetados, pois há uma diferença entre ter acesso potencial e acesso efetivo:

Sem acesso, não há uso; quando o acesso é limitado (baixa velocidade, uso exclusivo por telefone celular), o uso também o será. Assim, é importante fazer uma distinção entre o acesso potencial (a disponibilidade de infraestrutura e dispositivos para acessar o ambiente digital) e o acesso efetivo (posse e uso pessoal desses dispositivos) (CETIC, 2019a).

Possuir equipamentos e infraestrutura digitais, não implicará em uso efetivo com real aproveitamento para o aprendizado, levando a outro fator de desigualdade que seria a habilidade e competência em usar a TD. As tecnologias digitais estão gradualmente mais presentes na sociedade atual e, conseqüentemente, no cotidiano de muitas pessoas, implicando em exigências de formação e qualificação profissional. Dessa forma, a inclusão digital, deve estar presente na escola, pois trata-se de um espaço para a transformação social, principalmente para aqueles/as à margem da sociedade (GAMA, 2008).

As modificações desencadeadas pelas tecnologias digitais ecoam na educação e pressionam que os/as estudantes, além de aprenderem saberes científicos, também sejam preparados para saber usar tecnologias em seu cotidiano, a favor da criatividade, criticidade e reflexibilidade diante dos problemas cotidianos, para atuar de maneira positiva na construção de uma sociedade mais justa e acolhedora (CHAVES, 1998; KENSKI, 2011; 2013). Compreendendo as influências e modificações trazidas pelas TD para a sociedade, visando à inclusão digital, atualização das escolas e instituições de ensino, Brito e Purificação (2012) destacam que surgiram projetos governamentais para a formação e preparo de profissionais da educação para o uso de tecnologias digitais na escola, como o Projeto Educação e Computador (EDUCOM) e o FORMAR, nos anos de 1980. Após os anos 1990 surgiu o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), os Núcleos de

Tecnologias Educacionais (NTEs), entre outros.

Estas iniciativas visavam formar e capacitar profissionais da educação e técnicos para o uso da informática e do computador no ambiente escolar, criar laboratórios de informática nas escolas com a distribuição de computadores, entre outros. Houve também a implantação de disciplinas específicas sobre informação digital e tecnologias na educação, para compor o conjunto de disciplinas dos cursos de licenciatura (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2012).

Dentre as publicações e produções educacionais e outros projetos para o incentivo ao uso das TD na educação estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998; 2000, 2006), a atualização e inclusão de orientações na reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a), a recente regulamentação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) e a elaboração do guia Competências Digitais na Formação Inicial de Professores, pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (ARARIPE, 2020).

Os PCN foram desenvolvidos como referências nacionais com objetivo de orientar e direcionar as escolas e os educadores. Incluem uma série de discussões e temáticas relevantes para o planejamento de aulas, escolha e utilização de materiais didáticos, processos educacionais e práticas pedagógicas, incluindo o uso e influência das tecnologias digitais na educação (BRASIL, 1998; 2000; 2006). Na BNCC (2018a) e BNCF (BRASIL, 2019), o uso de tecnologias digitais é abordado como uma competência, que estimula a

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania (ARARIPE; LINS, 2020, p. 5).

Essa competência deve ser desenvolvida por professores/as e estudantes em todos os níveis de ensino, iniciando na Educação Infantil até o Ensino Superior no sentido de proporcionar o uso crítico e responsável das tecnologias digitais, a diversificação das ações pedagógicas e metodológicas, incluindo o uso como suporte, mas principalmente como recurso estimulador da criatividade e da produção de conhecimento.

Essas competências gerais, previstas na BNCC, são entendidas como aprendizagens essenciais, devem ser desenvolvidas por todos os/as estudantes das diferentes três etapas da Educação Básica, propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), orientadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Dentre as dez competências gerais, a quinta competência se refere especificamente às TD e sua inclusão e utilização na escola.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018a, p. 9).

A BNCC prevê a abordagem de temáticas como o pensamento computacional, o mundo digital e a cultura digital. O pensamento computacional está associado ao estímulo para a resolução de problemas de modo metódico e sistemático, utilizando a capacidade de analisar, refletir e compreender situações e assim criar resoluções por meio do desenvolvimento de algoritmos. O mundo digital, se refere a produção, compartilhamento e acesso à conteúdo online e aos ambientes virtuais de forma consciente, segura e confiável. A cultura digital está associada diretamente ao mundo digital, a compreensão das influências e impactos dos avanços tecnológicos, principalmente em relação a esfera digital, o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e ético com relação ao uso das TD, conhecimento acerca da utilização instrumental e contextualizada dessas tecnologias.

Segundo a BNCC (2018a), a partir da Educação Infantil, as TD necessitam estar inseridas como meios ou materiais para auxiliar o/a professor/a oportunizar 27 experiências sensoriais e cognitivas, socialização e expressão, utilizando essas tecnologias para a estimulação sonora e visual, usando sons, músicas, cantigas, sonetos, vídeos, fotografias, histórias construídas a partir de gravações audiovisuais, respeitando as necessidades e características dessa etapa de aprendizado.

Para o Ensino Fundamental, em suas competências específicas, a BNCC (2018a) indica que sejam empregadas dinâmicas com a utilização práticas de algumas tecnologias digitais para despertar a criatividade para a produção de materiais artísticos envolvendo música, teatro, artes visuais e digitais, compartilhamento das atividades realizadas em aula em ambientes virtuais e em redes sociais, bem como, iniciar os/as alunos/as em um contexto de pesquisa e descoberta de outras culturas e manifestações artísticas na internet, com imagens digitais e a leitura das mesmas:

---

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2018a, p. 59).

Algumas vezes, crianças no Ensino Fundamental, podem ter certa vivência com as TD, no próprio ambiente familiar, mas outras não possuem esse acesso (BRASIL, 2018a). Ambas podem participar de atividades em sala de aula, coerentes com suas idades, para compreenderem as habilidades necessárias para o uso correto e consciente dessas ferramentas. Nesse momento, também pode ser comentado de forma leve a respeito da segurança digital e algumas dicas de comportamentos saudáveis ao utilizar a internet, introduzindo um assunto importante para essa etapa do desenvolvimento evitando exposições a conteúdo inapropriado à faixa etária, por exemplo (BRASIL, 2018a).

Para o Ensino Médio, “[...] o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, as diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 474), tendo em vista que os/as jovens estão cada vez mais inseridos na cultura digital, participando de redes sociais digitais e usando as TD para diversas atividades. Tão logo os/as estudantes atinjam faixas etárias mais altas serão inseridos em experiências mais práticas envolvendo assuntos um pouco mais complexos relacionados às influências das tecnologias no cotidiano e na sociedade.

Apesar da BNCC (2018a) trazer a necessidade e urgência da inclusão das tecnologias digitais no contexto educacional, com exemplificações de atividades e temáticas a serem abordadas em cada etapa do ensino básico, as escolas brasileiras não estão completamente preparadas para isso. De acordo com pesquisa nacional realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), constatou-se que do total de escolas urbanas pesquisadas, em 26% não havia nenhum computador disponível para uso de estudantes em atividades educacionais e 40% das escolas rurais possuíam apenas um computador com acesso à internet (CETIC, 2019b).

Com relação às barreiras para o uso das TD por parte dos/as professores/as, o estudo apontou que tanto em escolas urbanas como rurais

estão: o número insuficiente de equipamentos e conexão com a internet ou, quando existentes, são obsoletos, ultrapassados, de baixa qualidade e com altos custos (CETIC, 2019b). Dentre as respostas também aparece a ausência de energia elétrica na escola rural, impedindo completamente o uso de qualquer tipo de equipamento eletrônico.

De qualquer modo, as TD possibilitam experiências diversas para a comunicação e produção de conhecimento e podem contribuir para aproximar diferentes culturas, tendo em vista que, por meio das redes sociais digitais, por exemplo, pode-se visualizar fotografias e vídeos de manifestações culturais e artísticas de outras regiões do país ou do mundo. Há muita informação disponível e, por isso, a educação precisa se apoderar dessas ferramentas digitais para ensinar as pessoas a filtrar essas informações, convertê-las em conhecimento real, usufruir de seus potenciais para benefício do trabalho, da busca por igualdade social e melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998).

## **Considerações finais**

Como visto, as tecnologias estão presentes e compõem a sociedade como conhecemos, não há como inibir seus avanços e inovações, pois faz parte da natureza humana produzir e elaborar tecnologias materiais e imateriais para viver e conviver com os demais. Dentre estas, as tecnologias digitais, que surgiram a partir da expansão da informática e microeletrônica, tem gerado atritos no âmbito educacional, por um lado por potencialmente trazer benefícios que poderiam ser utilizados na escola e por outro, por poder causar desigualdade entre as pessoas que as possuem ou não.

São muitos os obstáculos a serem ultrapassados para a efetiva inserção e utilização de tecnologias digitais em sala de aula e nas escolas brasileiras. A presente dissertação se propôs a enfatizar a formação, mas não se pode deixar de lado as demais questões, pois também são determinantes para a qualidade de trabalho docente.

Nesse sentido, embora as TD estejam no cotidiano das pessoas, direta ou indiretamente, em maior ou menor grau, os cursos de licenciatura precisam criar ambientes favoráveis para o desenvolvimento de competências digitais e pesquisas sobre educação e tecnologias, a fim de preparar seus/as professores/as.

## Referências

- ADAMS, T; SCHÜTZ, V; STAUB, G; MENEZES, J. Tecnologias digitais e educação: para qual desenvolvimento? Revista Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 17, p. 57-65, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.07>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- ARARIPE, J; LINS, W. Competências Digitais na Formação Inicial de Professores. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2021/01/9-Uso-Cidada%CC%83o-das-Tecnologias-Digitais.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAZZO, W; LINSINGEN, I; PEREIRA, L. Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Cadernos de Ibero América. OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Espanha: Madrid, 2003. Disponível em: [https://www.academia.edu/37271751/Cadernos\\_de\\_Ibero\\_Am%C3%A9rica\\_INTRODU%C3%87%C3%83O\\_AOS\\_ESTUDOS\\_CTS\\_Ci%C3%Aancia\\_tecnologia\\_e\\_sociedade](https://www.academia.edu/37271751/Cadernos_de_Ibero_Am%C3%A9rica_INTRODU%C3%87%C3%83O_AOS_ESTUDOS_CTS_Ci%C3%Aancia_tecnologia_e_sociedade).
- BERTOLETTI, A. Tecnologias Digitais no Ensino de Arte: perspectivas educacionais na era da conversão digital. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 146 f. 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 9 jun. 2022.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). 97. Acesso em: 9 jun. 2022.
- BRASIL. Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 9 jun. 2022.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 9 jun. 2022.

BRITO, G; PURIFICAÇÃO, I. Educação e novas tecnologias um repensar. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2012.

CETIC. Pesquisa TIC Educação 2019: resumo executivo. 2019a. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo\\_executivo\\_tic\\_edu\\_2019.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf). Acesso em: 9 jun. 2022.

CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). Desigualdades digitais no espaço urbano: um estudo sobre o acesso e o uso da Internet na cidade de São Paulo. São Paulo, 2019b. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028-desigualdades\\_digitais\\_no\\_espaco\\_urbano.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028-desigualdades_digitais_no_espaco_urbano.pdf). Acesso em: 9 jun. 2022.

CHAVES, E. Tecnologia e Educação: o futuro da escola na sociedade da informação. Campinas: Mindware Editora, 1998. Disponível em: <https://bityli.com/FgouB>. Acesso em: 9 jun. 2022.

DIAS, C. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. Cie. Inf., Brasília, v. 28, n. 3, p. 269-277, 1999. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/830>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Uwe Flick; Trad. Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAMA, G. S. A Formação Inicial de Professores para o uso das TICS: um estudo exploratório do curso de pedagogia de duas universidades da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008. 118 f. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2013#preview-link0>. Acesso em: 9 jun. 2022.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas: Papirus, 2011.

KENSKI, V. M. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Série Prática Pedagógica. Campinas: Editora Papirus, 2013.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

ONG, W. Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

---

## POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E SUA RELAÇÃO COM A OFERTA E O ENSINO DE LÍNGUAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

*Rosângela Kuspioz Calliari<sup>19</sup>*

*Cibele Krause Lemke<sup>20</sup>*

### **Introdução**

O presente capítulo tem como objetivo abordar o conceito de política linguística, e por meio dele, analisar a legislação que trata da oferta do ensino de Língua Espanhola nas escolas estaduais paranaenses, após a revogação da Lei 11.161/2005, com enfoque principal nas escolas municipais e estaduais paranaenses dos municípios que fazem linha de fronteira com a Argentina. Para tanto abordamos o conceito das políticas linguística segundo Calvet (2007) e Varela (2008). Posteriormente, realizamos um apanhado histórico do ensino da língua espanhola no Brasil, a qual foi por diversas vezes inserida e retirada do currículo escolar nos últimos 102 anos.

O espanhol ganha destaque novamente e retorna para as instituições de ensino após a aprovação da Lei 11.161, porém após a aprovação da Lei 13.415, que determinou a imposição do inglês nos currículos brasileiros, a língua espanhola passa a ser ofertada de forma opcional nas escolas e de matrícula facultativa aos alunos, perdendo desta maneira espaço dentro dos currículos de ensino. Destacamos, também, o apagamento da referida língua dentro da BNCC, e ressaltamos a importância do seu aprendizado, tanto culturalmente quanto para o mercado de trabalho, e a importância da criação de políticas públicas que realmente valorizem o ensino de LE no país.

### **Políticas linguísticas**

Segundo Kaplan e Baldauf (1997, apud RIBEIRO da SILVA, 2011), as políticas linguísticas, também conhecidas como planejamento linguístico por alguns e até mesmo engenharia linguística por outros, são um conjunto de diretrizes, planejamento e execução de políticas públicas que visam promover ou adaptar o ensino e o uso de línguas dentro de um país. Pode-se considerar a política linguística como um campo interdisciplinar de reflexão acadêmica

---

<sup>19</sup> Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

<sup>20</sup> Doutora em Educação pela USP (2010). Pós-Doutorado em Línguas Estrangeiras Modernas na Universidade de Southampton (2019). Docente do Curso de Letras e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Letras da UNICENTRO.

pois é ela quem decide quais línguas devem ou não ser faladas ou ensinadas, através de análises e reflexões em relação ao momento em que aquela determinada sociedade se encontra, em suma as políticas linguísticas são políticas que procuram efetivar em um grupo, organização, ou na sociedade, mudanças linguísticas estruturadas utilizando um grupo de ideias, leis, regulamentos e práticas.

Apesar de ser um tema relativamente novo, as políticas linguísticas podem ter forte impacto na sociedade, isso fica evidente quando se analisa o cenário mundial atual de ensino de línguas, onde o poder econômico de um país determina seu grau de importância dentro das políticas linguísticas. A título de exemplo, podemos observar de um lado a Rússia, o maior país do mundo em extensão territorial, do outro lado a China, país mais populoso do mundo, porém o idioma mais estudado do mundo continua sendo o inglês, língua esta, de uma das maiores potências econômicas mundial, os Estados Unidos. Mas, a princípio, o que incendiou os debates linguísticos mundo a fora não foi a questão econômica global, a intenção era resolver os problemas das línguas, principalmente de nações recém descolonizadas da África e da Ásia, isso fica explícito nos títulos das primeiras obras que abordavam esse assunto como *Language problems of developing nations* (FISHMAN; FERGUSON; DAS GUPTA, 1968) e *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations* (RUBIN; JERNUDD, 1971) e essa resolução de problemas linguísticos representa, ainda hoje, um dos assuntos mais abordados sobre o tema, relata Ribeiro da Silva (2011).

Calvet (2007, p. 11) define política linguística como “[...] a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, ou seja, as determinações em forma de leis e parâmetros que orientam os agentes educacionais e sociais quanto ao ensino de idiomas. Já o planejamento linguístico, ainda segundo Calvet (2002, p. 145), é a “[...] implementação prática de uma política linguística, em suma, passagem ao ato”, isto é, a efetiva implementação do que dizem os documentos na prática do ensino de idiomas. Ao se tratar de políticas linguísticas, deve-se ter em mente que as mesmas são e serão sempre tratadas como sua própria expressão “política”, que leva em consideração os interesses de determinados grupos, mas depende de decisões governamentais na legalização e busca da execução das mesmas. Varela (2008, p. 4) define política linguística

[...] como el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su

órbita, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos.

Sintetizando a política linguística é um mecanismo que combina diversas características, mas que em todos os casos está ligada diretamente ao poder do Estado. O Estado é um dos agentes de maior poder nesse tipo de política, pois é ele quem determina para toda uma nação o que deve ou não deve ser dito e escrito. Uma prova disso é o inglês britânico e o inglês americano, aonde cada nação determinou, de forma independente, como deveria ser a escrita e a pronúncia de uma mesma língua. Pode-se trazer esse exemplo de forma mais próxima a realidade do Brasil, ao traçar um comparativo entre o português de Portugal com o português do Brasil, duas nações independentes, escritas diferentes, pronúncias diferentes e interpretações diferentes de uma mesma língua.

## **Políticas linguísticas no Brasil a (in)visibilidade do espanhol**

No Brasil a primeira medida adotada para o ensino de línguas foi o Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931. O mesmo era voltado ao colégio D. Pedro II, que foi a primeira instituição de ensino secundário no país, e posteriormente foi estendido para as demais escolas secundárias. Este decreto consistia em ensinar a língua estrangeira (LE), na própria língua estrangeira. Houve ênfase para as línguas modernas (francês, inglês e alemão), prevalecendo estas sobre o latim, porém a inserção de línguas modernas no colégio é datada desde a sua criação em 1837, sendo estas o inglês, o francês, o alemão, conforme relata Picanço (2003). Foi em 1919 que o Colégio Pedro II, disponibilizou o ensino de língua espanhola com respaldo da Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919. Em 1925 é promulgado o Decreto 16.782-A, que estabelece seis anos para o ensino secundário, essa mudança no ensino brasileiro fica conhecida como “Lei Rocha Vaz” que trazia em seu

Art. 48. O conjunto de estudos do curso secundario integral comprende as seguintes materias: - portuguez, francez e latim, obrigatorias, inglez, ou alemão, á escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no paragrapho seguinte, instrucção moral e civica, geographia, algebra, geometria e trigonometria, historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da língua brasileira e das línguas latinas, e sociologia.

§ 1º. O Professor da cadeira de hespanhol poderá ser transferido para uma segunda cadeira de portuguez, ficando então extinta aquella cadeira e continuando facultativo o estudo do italiano no 4º anno (BRASIL, 1925).

Com este decreto o espanhol tem sua primeira 'perda' perante o ensino de línguas brasileiro. A literatura ainda era ensinada dentro do colégio, porém essas eram realizadas aparte do ensino de línguas, conforme Decreto Federal nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929, alterando novamente o currículo secundário.

Art. 1º Fica aprovada a alteração da seriação do curso secundario, proposta pela Congregação do Collegio Pedro II e homologada pelo Conselho Nacional do Ensino [...] 6º anno: 1) Sociologia, 2) Historia da Philosophia, 3) Litteratura (especialmente a brasileira e as das línguas latinas) (BRASIL, 1929).

Em 1930 era criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Francisco de Campos era o ministro e foi nessa época que o país passou por uma intensa reforma educacional, a chamada Reforma de Francisco Campos, que tinha como prioridade elevar a educação de segundo grau. Para Campos (1940), o ensino secundário possui muito mais relevância do que se costuma atribuir-lhe, sendo por vezes considerado simples instrumento para a entrada dos jovens no ensino superior. Entretanto, é muito mais importante, visto que exerce influência em uma fase sensível do desenvolvimento físico e mental, tendo grande capacidade de interferência nas capacidades do discernimento, do juízo e da personalidade. Desse modo é o estágio em que a função educativa consiste em auxiliar o afloramento dessas e muitas outras características, principalmente o treino da inteligência na resolução de problemas e em suas soluções.

Os pontos de destaque da nova reforma no ensino foram, a organização do ensino superior, a obrigatoriedade da frequência escolar, a definição de um currículo seriado, e a introdução de dois ciclos de ensino, o fundamental com cinco anos e um complementar com dois anos de duração. Nesse período o espanhol ainda se concentra apenas ao ensino das literaturas.

Um segundo marco importante para o ensino de LE no Brasil foi em 1940, quando o então Ministro Gustavo Capanema realiza novas alterações dentro do ensino brasileiro. É criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário pelo Decreto-Lei N. 4.244 - de 9 de abril de 1942. A novidade era a divisão do ensino secundário em dois ciclos sendo o ginásial com duração de quatro anos e o colegial com três.

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942).

Dentro do curso ginásial seriam ensinados latim e francês com quatro anos de aprendizagem e o inglês com três anos, e no colegial latim e grego, três anos, francês um ano, e o inglês e o espanhol, dois anos de aprendizado, conforme relata Chagas (1957). O espanhol ganha espaço novamente no ensino de línguas e Gustavo de Capanema destaca que:

A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para tôdas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente (BRASIL, 1942).

O espanhol passa a ocupar lugar da língua alemã no currículo escolar, agora como disciplina obrigatória juntamente com o inglês e o francês, sendo este um idioma europeu com literatura consagrada, e de fácil acesso a acervo de livros de assuntos em múltiplas áreas de conhecimento dentro do Brasil, com o aquecimento editorial na década de 40, conforme relata Picanço (2003).

A portaria de nº 127 de 3 de fevereiro de 1943, determinava o 'PROGRAMA DE ESPANHOL DOS CURSOS CLASSICO E CIENTIFICO' onde seriam ensinadas leitura, gramática e história literária. Somente em 1945 são aprovadas instruções metodológicas para o ensino do espanhol para os cursos secundários, através da portaria nº 556, que tinham como objetivos de estudo:

a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente

ou por escrito; b) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores; c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente; d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos pan-americanos (BRASIL, 1945).

No que tange os horários das aulas, também houve alterações consideráveis, latim com oito aulas semanais (no primeiro ciclo), francês com treze, inglês com doze e o espanhol com duas horas semanais. O período em que o espanhol permanece como disciplina obrigatória no currículo secundário não chegou a completar vinte anos, com somente um ano destinado ao seu estudo e carga horária semanal de duas horas, segundo discorre Celada (2002).

Com a implantação da LDB de 1961, o ensino de LE não é mais obrigatório além de passar a ser responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. Isso caracterizou uma perda inestimável para o ensino de línguas no Brasil. Onde se vislumbrava avanços agora há retrocessos. Leffa (1999, p.11) aponta que, “[...] as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”, porém com a promulgação da LDB “[...] reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema”.

Com a retirada da obrigatoriedade do ensino de LE, conforme postula Paiva (2003), houve um crescimento na oferta de cursos de idiomas no país, o autor ressalta que o ensinamento adequado das línguas estrangeiras reserva-se aos privilegiados que costumam contratar escolas de idiomas ou professores particulares, pois apesar do reconhecimento da importância desse ensino pela sociedade, as políticas educacionais de modo algum asseguram uma incorporação de qualidade desses conhecimentos no ensino público.

As instituições de ensino que ofertavam a LE como disciplina optativa em seus currículos, em sua maioria optavam pelo ensino da língua inglesa, devido à influência comercial e política que os Estados Unidos tinham sob o Brasil. Paraquet (2006) destaca que, no currículo brasileiro jamais foi planejada de forma concreta a inserção de uma LE moderna, predominando por muito tempo a exclusividade do ensino do inglês no Brasil. Assim, se pressupõe que existe uma dominância linguística que excede a própria legislação brasileira.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é reformulada para introduzir o ensino profissional dentro do ensino médio, com isso o ensino

passa de doze para onze anos, sendo oito anos de ensino no primeiro grau e três anos no segundo. Segundo Leffa (1999), assim que se inseriu o ensino profissional junto ao secundário e se reduziu um ano da escolaridade, houve drástica redução nas horas reservadas para o ensino da LE. Ademais, a situação foi agravada por um parecer que estabelecia que a LE fosse 'dada por acréscimo' dentro das condições de cada instituição. Dessa forma, o corte nas aulas foi grande, com muitas escolas não fornecendo tal ensino no primeiro grau e diminuindo a carga horária do segundo. Logo muitos alunos passaram a finalizar sua aprendizagem sem conhecerem quaisquer línguas estrangeiras.

O ensino de LE ainda continua a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação e sem obrigatoriedade dentro das instituições de ensino. A LDB de 1961 e a de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias sendo as mesmas: português, matemática, geografia, história e ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas, conforme destaca Paiva (2003). Porém em 1976 a resolução nº 58 resolve que:

Art. 1º O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam (BRASIL, 1976).

Com esta resolução o ensino de LE volta a ser debatido, mas a escolha da mesma a ser ensinada, ainda continua delegada a comunidade e com obrigatoriedade somente no ensino de segundo grau. Porém como ressalta Picanço (2003), a língua inglesa continuou a ter espaço de destaque dentro das instituições escolares de nosso país, com o Ministério da Educação, firmando convênios com órgãos norte-americanos, pois os mesmos contribuíam financeiramente e tecnicamente com as reformas ocorridas dentro do sistema de educação do Brasil.

Com a LDBEN 9.394/96 o ensino de LE volta a tornar-se obrigatório, também nos currículos de primeiro grau, a referida lei traz em seu Art. 26 § 5º (BRASIL, 1996): “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Porém, o fato de a LE pertencer a parte diversificada do currículo, a marginaliza perante a grade curricular de ensino se comparada a outras disciplinas, que possuem uma carga horário semanal maior.



Com relação ao Ensino Médio a referida lei destaca em seu Art. 36 (BRASIL, 1996): “III- será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Com relação ao artigo supracitado, Santos (2017) destaca que, a disposição legal da LDB de 1996 engrenava o processo em que as próprias comunidades escolares podiam escolher a LE que seria lecionada, entretanto, não foi o que ocorreu na maioria dos colégios. Não obstante, tal disposição foi um passo essencial para que, nove anos depois, existisse a oportunidade para alunos de ensino médio cursar também o espanhol.

Em 1998 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e para o Ensino Médio. Os referidos documentos serviam para orientar a organização dos conteúdos das disciplinas curriculares e entre elas as de línguas estrangeiras. Os PCNs de nível fundamental destacam a importância do ensino da mesma, salientando que estas foram apagadas anteriormente.

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão [...]. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 19).

Porém ao mesmo tempo em que o documento exaltava a importância do aprendizado das línguas estrangeiras, o mesmo nega a importância das habilidades orais "somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral" e condiciona o uso da língua em efetivo pelo aluno, como se esse acontecimento pudesse ser previsto, além de discriminar as classes populares, conforme destaca Paiva (2003).

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 20).

Com relação ao conteúdo abordado nos PCNs de ensino fundamental, Paiva (2003) conclui que, no documento transparece a indicação de que seus autores não consideram o ensino de línguas estrangeiras no país como algo importante. Ademais, nele é minada a implantação de um ensino de qualidade ao se desprezar o valor da oralidade no aprendizado enquanto se concede supremacia para as habilidades de leitura, posição que vai contra as tendências internacionais.

No que diz respeito aos PCNs para o Ensino Médio, a autora postula que os documentos oferecem à comunidade uma política de ensino de LE contraditória, ora enaltece o desenvolvimento de todas as atividades linguísticas, reiterando a importância do ensino de LE como um direito do cidadão, ora criam barreiras para seu ensino efetivo (PAIVA, 2003). Destacamos aqui o exposto por Krause-Lemke (2010) acerca destes documentos que norteiam o ensino de línguas em nosso país, segundo a autora é evidente que dentro desses documentos há um viés relacionado não aos anseios de quem os escreve ou a quem são escritos, como aos professores, alunos, etc, mas sim relativo a uma agenda educativa governamental, que prevê determinadas metas e objetivos educacionais a serem atingidos, ou mesmo são sujeitos a ideais baseados na homogeneização e doutrinação no que diz respeito ao fazer pedagógico e linguístico.

Uma nova versão dos PCNs para o Ensino Médio foi lançada, os PCN+, este terceiro documento “[...] buscava facilitar a organização do trabalho escolar com a apresentação de sugestões práticas para a organização do currículo” (SILVA, 2010, p.45). Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, o documento postula que

Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra. No caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo linguístico. É indispensável, também, que as aulas de língua estrangeira moderna possibilitem o estudo de grupos culturais (migrantes, rappers, por exemplo) a partir de seus usos linguísticos (PCN+s+, 2002, p.100).

Importante ressaltar que nenhum dos três PCNs faz menção direta ao ensino de uma determinada LE em específico, porém no excerto acima a propensão para a língua inglesa pode ser observada, segundo ressalta Krause-Lemke (2010). Apesar do ensino da LE ser discutido de acordo com os aspectos

singulares de cada cultura, na realidade das discussões e argumentações sobre tal ensino existe grande prioridade dada à língua inglesa. Assim, o português como língua materna e o inglês como LE permanecem como as duas línguas “prioritárias” na educação, elaborando um cenário de certa hegemonia.

A partir dos anos 90 o espanhol ganha destaque no Brasil, principalmente após a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que objetivava o livre comércio entre os países que o compõe. “Foi somente com a assinatura do Tratado do Mercosul que o espanhol passou a adquirir valor econômico e a ser prestigiado no meio escolar” (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2018, p. 6). Grandes empresas investiram no Brasil e com isso houve um aumento na procura de cursos de língua espanhola particulares, e quase uma década e meia após a criação do MERCOSUL é que a língua espanhola entra nas escolas brasileiras novamente.

Em 2005 é sancionada a Lei nº 11.161, a chamada Lei do Espanhol. Jacumasso (2018) relata que, segundo muitos estudos, foi a partir e através do MERCOSUL que a valorização do espanhol no Brasil se mostrou cada vez mais presente, existindo no momento de sua criação movimentos que buscavam integração regional. Tais movimentos debatiam a questão de o Brasil ser o único país da América do Sul a não possuir a língua espanhola como língua oficial, por exemplo. Ainda, também era dada ênfase ao argumento de que o espanhol é a segunda língua nas relações comerciais do mundo. Dessa e de outras formas, se observa que desde o Tratado de Assunção (1991) culminando no MERCOSUL, foram dados passos até a aprovação da Lei do Espanhol, em 2005. O autor também ressalta que a lei supracitada é a principal política linguística de língua espanhola da história recente. Tallei (2020, p. 60) destaca que, “*En referencia a las lenguas, Brasil avanzó en la implementación de la enseñanza del español como lengua adicional con la promulgación de la Ley no. 11.161/05*”.

Em 2006 são criadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, outro documento Federal que marca o ensino das línguas estrangeiras no Brasil, e que tinha como objetivo a orientação dos docentes quanto ao ensino das mesmas, propondo sobre as práticas pedagógicas “[...] o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 111). O documento possui um capítulo específico intitulado “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” e sequencialmente outro com o título de “Conhecimentos de Espanhol”, este serviria para “[...] sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir” (BRASIL, 2006, p. 127). Trazendo também em sua

parte introdutória, que sua criação se estabeleceu “[...] em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino” (BRASIL, 2006, p. 127). Entretanto como destaca Krause-Lemke (2010, p. 128), “No caso específico de língua espanhola, o documento postula que não se justifica ensiná-la por causa do MERCOSUL, como ainda apregoam alguns textos acadêmicos [...], nem por causa do mercado de trabalho. Em outras palavras, constitui-se mais de um gesto político do que pedagógico”.

Em 2016 a LDB 9.394/96 é alterada pelo então presidente Michel Temer e uma de suas mudanças, impactaram diretamente e de maneira negativa, na oferta da língua espanhola dentro das instituições de ensino brasileiras. A Medida Provisória (MP) nº 746 que trata da reformulação do Ensino Médio, em seu Art. 14 revogou a Lei nº 11.161. Depois de exatos 10 anos de sua plena aplicação, considerando que o prazo final para o cumprimento da lei foi em 2010. Além de revogar a lei, a língua espanhola é rebaixada ao status de inferioridade com o Art. 36, parágrafo 8 conforma consta:

§8º Os currículos do ensino médio, incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2016).

Segundo Alberti e Carlos (2017, p. 108), “[...] toda a comunidade escolar, envolvida no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, vive um momento de muita insegurança e expectativas, frente às novas propostas apresentadas pelo atual governo para o Novo Ensino Médio no Brasil”. A MP também traz em seu Art. 26 “§5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano” (BRASIL, 2016). Com relação a revogação da lei 11.161, Tallei (2020, p. 66), ressalta que:

En Brasil, la ley que disponía sobre la oferta del español en las escuelas fue revocada luego de la promulgación de la reforma de enseñanza secundaria realizada en la gestión del Ministro de Educación, Mendocça Filho, en el gobierno de Michel Temer.

Este factor, determinó la obligatoriedad del idioma inglés en las escuelas secundarias y conllevó a un movimiento de resistencia, muy importante, tanto de docentes como de la comunidad, actores políticos, y las asociaciones de español que en la actualidad se mantienen en lucha para

---

colocar en la agenda política la obligatoriedad del idioma castellano en las escuelas, entendiendo el lugar geopolítico ocupado por Brasil y la importancia del aprendizaje de mencionado idioma.

A referida MP tornou-se a Lei 13.415/2017, causando um retrocesso a pouca evolução que a língua espanhola obteve nos últimos anos, algumas regiões do Brasil, principalmente as regiões de fronteira, ainda mantêm o ensino do espanhol em contra turno como é o caso de municípios do Estado do Paraná que oferecem o ensino de línguas dentro dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), porém, as instituições de ensino brasileiras ficam fadadas ao ensino de apenas uma única e exclusiva LE em sua matriz curricular, a língua inglesa.

Dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ensino de LE está condicionado também a uma única língua, a inglesa, a própria BNCC reconhece que nosso país possui uma pluralidade linguística, mas dentro do documento elas são deixadas de lado ou invisibilizadas. Tomamos como reflexão a primeira competência de língua inglesa para o ensino fundamental: “Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 246). Como o sujeito vai refletir criticamente se ele está condicionado apenas a reflexão de uma única língua, no caso a língua inglesa. A inserção no mundo globalizado, não poderia dar-se através de outra língua, como por exemplo, uma língua de imigração ou a língua espanhola? Dentro das Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, onde está inserido o ensino da língua inglesa, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/20175, também podemos observar que a competência específica quatro determina que o aluno precisa:

Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 490).

Como o aluno poderá compreender “as línguas” em seus mais variados fenômenos, se este terá somente a oportunidade de aprender uma única língua dentro da matriz curricular de ensino. A menos que esse aluno possa vir aprender outra língua em contra turno, se a instituição de ensino oferecer, caso

contrário, somente terá contato com a língua inglesa.

O apagamento da língua espanhola dentro da BNCC é inquestionável, dentro do referido documento, a mesma só é citada no seguinte trecho:

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º) (BRASIL, 2018, p. 476).

Na visão de Lagares (2013, p. 185) a língua espanhola é “[...] entendida como matéria extracurricular, com uma função exclusivamente veicular ou instrumental, expressada no senso comum de que escola não é lugar para aprender língua estrangeira”, o que de fato é pertinente, quando nos deparamos com políticas públicas excludentes como a BNCC, que prioriza uma única língua excluindo todas as demais. Segundo consta no referido documento (2018, p. 241), “Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural”, ou seja, um mundo variado e múltiplo, um mundo onde são falados milhares de idiomas, sendo os mais utilizados conforme o número de falantes, segundo dados da IPOL:<sup>21</sup> 1) Inglês: 1.132.366.680; 2) Chinês Mandarim: 1.116.596.640; 3) Hindi: 615.475.540; 4) Espanhol: 534.335.730; 5) Frances: 279.821.930.

É visível que a língua inglesa ocupa a posição de destaque, porém não se pode ignorar as demais línguas existentes, e entre elas a espanhola que é considerada a segunda língua mais utilizada dentro do mercado de trabalho<sup>22</sup>. Sendo a China o principal parceiro econômico do Brasil, tanto na importação quanto na exportação, que atenção estamos dando para o idioma de nossos parceiros de trabalho sendo que a própria BNCC enaltece a língua inglesa e não abre espaço para nenhuma outra língua dentro dos currículos escolares? Da mesma forma podemos citar a Argentina como o principal parceiro econômico do Brasil dentro da América Latina, o país também ocupa o quarto lugar entre

<sup>21</sup> <http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/?fbclid=IwAR07LJMN6ONc-Q59HMijDAe-1WJLmpCMEa04xJVu8FWQtTc5Xsa-CcGEUw>. Acesso em: 01 mai. 2021.

<sup>22</sup> <https://www.una.br/blog/8-idiomas-mais-procurados-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 01 mai. 2021.

todos os parceiros comerciais do Brasil a nível mundial. Também vale ressaltar que temos como parceiros comerciais também o Uruguai e o Paraguai, que junto com o Brasil e a Argentina formam o MERCOSUL, e o que está sendo feito com relação ao detrimento desta língua?

Como já citado anteriormente, não estamos negando a importância do aprendizado da língua inglesa dentro de nossas escolas, mais sim tentando demonstrar que outras línguas também são importantes, tanto economicamente quanto culturalmente, conforme é destacado dentro da própria BNCC:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (BRASIL, 2018, p. 70).

Além de ser “desconhecido por grande parte da população brasileira” como ressalta o fragmento textual acima, o patrimônio cultural linguístico de nosso país, permanecerá desconhecido se continuarmos com a implementação de políticas educacionais restritivas. Estamos novamente sofrendo um silenciamento linguístico, porém velado. Apagar línguas é apagar pessoas.

A mais recente publicação acerca de políticas linguísticas foi às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. O documento foi aprovado em 09 de setembro de 2020 e está aguardando homologação por parte do MEC, o mesmo trata sobre a regulamentação do ensino bilíngue em nosso país. O documento traz em sua parte introdutória, que há algum tempo, se fazia necessária a regulamentação das escolas bilíngues e das escolas internacionais brasileiras, pois esse tipo de instituição vem crescendo ao longo dos anos. Com relação à educação em regiões de fronteira, o documento supracitado, faz menção ao Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), sem relatar que o mesmo já não existe, o que é uma grande perda para a integração das escolas fronteiriças no estado do Paraná, sendo que este era o único programa que aproximava o português e o espanhol dentro das instituições de ensino, visto que não existe nenhuma política linguística específica para o ensino de espanhol para estas regiões atualmente.

O parecer também aborda o tema “A matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitante de refúgio no sistema público de ensino brasileiro”, esta solicitação atualmente está

O parecer também aborda o tema “A matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitante de refúgio no sistema público de ensino brasileiro”, esta solicitação atualmente está regulamentada pela resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020<sup>23</sup> e que entrou em vigor no dia 1º de dezembro de 2020. Ou seja, abrem-se as portas de nossas instituições escolares para múltiplas culturas e inúmeras línguas, principalmente nas regiões de fronteira onde o número de refugiados é bem expressivo, segundo destaca o próprio parecer:

Conforme o “Refúgio em números – 4ª. Edição”, da Secretaria Nacional de Justiça, com dados da Polícia Federal de 2018 e da Coordenação Geral do Comitê Nacional para os Refugiados, foram cerca de 80 mil solicitações da condição de refugiado entre janeiro e dezembro de 2018, com um acumulado de mais de 160 mil solicitações de refúgio. Entre os pedidos, destacam-se Venezuela (61.681), Haiti (7.030), Cuba (2.749), China (1.450), Bangladesh (947), Angola (675), Senegal (462), Síria (409), Índia (370), e outras nacionalidades (4.284): “Esses dados apontam para a emergência de territórios em que o plurilinguismo trará desafios sobretudo às escolas públicas” (BRASIL, 2020, p. 8).

Vale aqui ressaltar também, um trecho muito importante desta resolução sobre o território fronteiriço:

É nesse contexto que, dada a ausência de orientações nacionais, objetivamos uma educação plurilíngue envolvendo a língua portuguesa e línguas adicionais na educação básica. Para isso, é preciso estabelecer em nível nacional: princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para uma educação plurilíngue, seja em “escolas bilíngues/plurilíngues” ou em “programas bilíngues/plurilíngues” (BRASIL, 2020, p. 9).

O contexto referido na citação acima, a qual foi retirada da parte histórica do parecer 2/2020 faz referência as regiões de fronteira de nosso país, no entanto somente neste contexto histórico o parecer aponta para a falta “de orientações nacionais” para essas regiões, dentro dos artigos da Resolução nada consta acerca destas regiões em específico. Ou seja, ainda carecemos de políticas públicas voltadas especificamente para o ensino de língua espanhola em nosso país.

<sup>23</sup> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 18 jun. 2021.



## Considerações finais

Conforme o exposto, acerca do histórico das principais políticas linguísticas criadas no Brasil, pode-se verificar uma instabilidade quanto ao real valor do ensino das línguas estrangeiras por parte de nossas autoridades de Estado. A ausência de reflexão sobre o processo de ensino de línguas estrangeiras promove diretrizes ineficazes. Paiva (2003) evidencia que as políticas para fortalecer o ensino das línguas estrangeiras se resumem à aprovação da legislação e publicação dos PCNs, dado que várias decisões demonstram a falta de ação após a divulgação desses documentos, por exemplo, após a publicação da LDB de 1996, a exclusão da avaliação dessa disciplina nos exames nacionais. Nesse sentido, destacamos que a instabilidade na proposição de políticas voltadas à oferta de línguas estrangeiras, descaracteriza uma importante área do currículo escolar, facultando aos estudantes um aprendizado que poderia lhes garantir novas visões de mundo, de cultura e de cidadania.

## Referências

- ALBERTI, R. F. S.; CARLOS, V. G. As políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Paraná. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 102-114, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50182>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- BRASIL. Decreto – lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capaneamento%20secund%20EIrrio.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capaneamento%20secund%20EIrrio.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm). Acesso em: 26 jun. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18564-15-janeiro-1929-502422-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 03 jun. 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, set 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Portaria Ministerial 556, de 13 de novembro de 1945. Expede instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, DF, 22 de novembro de 1945. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2569954/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-11-1945>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas tecnologias Ensino Médio. Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2002.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Resolução nº 58/76, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Rio de Janeiro, dez. 1976.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVET, L. J. As políticas linguísticas. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CALVET, L. J. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS, F. Educação e Cultura. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1940.

CELADA, M. T. O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. 2002. 277 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

CHAGAS, V. Didática Especial de Línguas Modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

FISHMAN, J.; FERGUSON, G.; DAS GUPTA, J. (Eds.). Language problems of developing nations. London: John Wiley, 1968.

JACUMASSO, T. D. Atitudes, representações e políticas linguísticas: lugares que a língua espanhola ocupa no imaginário de paranaenses. 2018. 493 p. Tese (Doutorado em Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

KRAUSE-LEMKE, C. Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná – Brasil. São Paulo, Tese (Doutorado em Educação) – USP, 2010.

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICHOLAIDES, C. et al. (Orgs). Política e Políticas Linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no contexto nacional. Contexturas - APLIESP, São Paulo, n. 4, p. 13-24, Editora UFPB, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) .Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UNB, 2003. p. 53-84.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. Espaços linguísticos: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006.

PICANÇO, D.C.L. História, memória e ensino de espanhol. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

SILVA, E. R. da. “[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!”: exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. 2011. 176 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

RIBEIRO, S. B. C.; OLIVEIRA, G. M. de. “Olha, eu acho que assim, a gente fala o portunhol porque nós não sabemos o espanhol”: políticas linguísticas em fronteiras multilíngues. The Specialist, São Paulo, v. 39, N° 02, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/37977>. Acesso em: 22 fev. 2021.

RUBIN, J.; JERNUDD, B. H. (Eds.). Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations. Honolulu: East-West Center: Hawaii University Press, 1971.

SANTOS, J. J. A qualidade e a qualificação no ensino de espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem): um estudo de caso. 2017. 334 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, A. C. A de O. Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio. 2010. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TALLEI, J. La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA): una propuesta de universidad sentipensante para la América Latina y el Caribe. Revista REGIT, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 63-73, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D4>. Acesso em: 22 fev. 2021.

VARELA, L. Una mirada a la política lingüística panhispánica. (mimeografado). 2008.

## ARTE E EQUIDADE NO CURRÍCULO: UMA PROPOSTA DE OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

*Carlos Eduardo Bittencourt Gomes<sup>24</sup>*

*Margarida Gandara Rauen/ Margie<sup>25</sup>*

### Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir a reprodução do androcentrismo e do eurocentrismo no currículo de Arte, tendo a intervenção docente como alternativa para realizar práticas didáticas não discriminatórias.<sup>26</sup> Inicialmente, trazemos nosso aporte teórico acerca do feminismo e da teoria interseccional, estabelecendo a sua conexão com o colonialismo, os marcos legais da educação brasileira e pesquisas sobre manuais didáticos amplamente distribuídos, no Brasil, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nossa ênfase é em resultados da análise do manual didático intitulado Percursos da Arte (MEIRA, SOTER & PRESTO, 2016), utilizado no Ensino Médio entre 2017 e 2021. A abordagem metodológica qualiquantitativa consistiu de levantamento da proporção de nomes de artistas por gênero e pertencimento étnico-racial no repertório de artes visuais, dança, música e teatro utilizado para ilustrar os temas do referido livro. Na segunda parte do texto, defendemos a complementação de currículos não alinhados com diversidade identitária e, reconhecendo o problema da formação inicial precária de docentes de Arte na vivência com repertórios ricos em representatividade étnico-racial e de gênero, oferecemos um roteiro de oficina de formação docente pautado na inclusão de artistas mulheres como critério de redefinição curricular.

A relevância do tema emerge diante da responsabilidade docente em proporcionar um ensino de Arte que efetive o respeito à equidade, reconhecendo alternativas pedagógicas e didáticas e pressupondo a necessidade de reformulação curricular também para atender a legislação educacional.

<sup>24</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNICENTRO (2022). Graduado em Música pela UFPR (2004). Professor efetivo vinculado à SEED-PR. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2430493615015025>. E-mail: [carlos.gomes@escola.pr.gov.br](mailto:carlos.gomes@escola.pr.gov.br)

<sup>25</sup> Docente Senior do PPGE da UNICENTRO, atuante na área de Artes, com foco em estudos de gênero e currículo. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8196003641649326>. E-mail: [margie@unicentro.br](mailto:margie@unicentro.br)

<sup>26</sup> Uma versão anterior e expandida deste texto integra o terceiro capítulo da dissertação de mestrado do primeiro autor (GOMES, 2022), disponível em <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1856/2/Carlos%20Eduardo%20Bittencourt%20Gomes.pdf>

## **Olhares do feminismo interseccional: o androcentrismo e o eurocentrismo no campo da arte**

Em 1970, quando lançou seu celebrado artigo “Por que não houve grandes mulheres artistas?”, cuja tradução levou 46 anos para ser publicada no Brasil, Linda Nochlin (2016) já percebera a discriminação interseccional no campo da Arte, apontando o alijamento relacionado a gênero, raça e classe social:

[...] como todos sabemos, as coisas como estão e como estiveram, nas artes, bem como em centenas de outras áreas, são entediantes, opressivas e desestimulantes para todos aqueles que, como as mulheres, não tiveram a sorte de nascer brancos, preferencialmente classe média e acima de tudo homens. A culpa não está nos astros (...), mas sim em nossas instituições e em nossa educação, entendida como tudo o que acontece no momento que entramos nesse mundo cheio de significados, símbolos, signos e sinais. Na verdade, o milagre é, dadas as esmagadoras chances contra as mulheres ou negros, que muitos destes ainda tenham conseguido alcançar absoluta excelência em territórios de prerrogativa masculina e branca como a ciência, a política e as artes. (NOCHLIN, 2016, p. 8-9).

Sobre as consequências da dominação masculina, o livro *Minha História das Mulheres* (2007), de Michelle Perrot, problematiza as práticas culturais hegemônicas e androcêntricas que acarretam a invisibilidade da produção de mulheres ou apenas disseminam, nas historiografias, percepções de homens sobre mulheres:

Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é freqüentemente apagada [...] Em compensação existe uma abundância, e mesmo um excesso, de discursos sobre as mulheres; avalanche de imagens, literárias ou plásticas, na maioria das vezes obra dos homens, mas ignora-se quase sempre o que as mulheres pensavam a respeito, como elas as viam ou sentiam. [...] Para dizer o que elas são ou o que elas deveriam fazer (PERROT, 2007, p. 21-22).

Para o sociólogo Pierre Bourdieu (2011), a dominação masculina é fortalecida por meio da sistematização binária de gênero, habitus no qual estamos imersos de “[...] classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino” (BOURDIEU, 2011, p. 41), acarretando a desqualificação de

mulheres e a sua desvalorização em termos dos capitais simbólico, cultural e social.

Contra tais divisões por gênero, as pautas de equidade vem sendo defendidas desde 1700, com a predominância de mulheres brancas no desenvolvimento de duas ondas do movimento feminista desde o século XIX e até os anos 1970 (McCANN et al. 2019). Por volta de 1980, houve o florescimento da 3ª onda feminista, quando as demandas negligenciadas das mulheres negras desencadearam a percepção da necessidade de inclusão étnico-racial. De um movimento que “[...] refletiu os interesses das mulheres brancas de classe média” (McCANN et al., 2019, p.190), evoluiu um feminismo dedicado as necessidades das mulheres negras, das mulheres indígenas, das inseridas em movimentos anti-coloniais, enfim, das não europeias (no chamado feminismo pós-colonial). Nos anos 1990, a teoria interseccional lançada pela pesquisadora negra Kimberlé Crenshaw (2002) sofisticou os fundamentos epistemológicos do feminismo porque tornou óbvio que as categorias raça, gênero e classe não podem ser dissociadas na análise de situações de preconceito, discriminação e/ou exclusão social.

Lélia Gonzalez, escrevendo no final dos anos 1980, enaltece a atuação dos Movimentos Étnicos na América Latina e o fortalecimento do Movimento Indígena e do Movimento Negro na América do Sul, assim como o papel deste na reivindicação de políticas de equidade, explicitando a “[...] articulação entre as categorias raça, classe, sexo e poder” (GONZALEZ, 2020, p. 47) nos processos de dominação.

Sueli Carneiro (2003), um dos principais nomes do ativismo pela causa feminista negra no Brasil, corrobora a discussão da discriminação interseccional enquanto prática cultural, inclusive em circunstâncias intragênero e intraetnia:

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil (CARNEIRO, 2003, p. 120).

As críticas de Linda Nochlin e Kimberlé Crenshaw, nos Estados Unidos, as de Michelle Perrot e Pierre Bourdieu, na França, tais quais as de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, no Brasil, reverberam quando constatamos a maior representatividade de autores homens brancos, em detrimento da produção de mulheres de diversos pertencimentos étnico-raciais no ensino da

Arte, no campo da Educação Básica e também em acervos de museus no Paraná (VAZ, 2009; 2021). Portanto, no processo de imposição da construção eurocêntrica resultante da colonialidade:

[...] todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Relacionando racialidade a esta padronização, Sueli Carneiro (2005) desenvolve o conceito de epistemicídio, processo de aniquilação de saberes que culmina na dupla forma de violência epistêmica: a negação da cultura diferente da eurocêntrica e o seu apagamento, através da imposição da cultura hegemônica eurocêntrica:

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. (CARNEIRO, 2005, p 97).

A legitimação de conhecimentos não hegemônicos é também defendida por Oliveira e Candau (2010), tendo como referência os argumentos de Catherine Walsh em favor do reconhecimento das “[...] lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber” (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 24). O respeito à equidade, além de ser princípio constitucional,<sup>27</sup> já estava posto na Lei N° 11.645 (BRASIL, 2008) sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo da rede de ensino e desde a

<sup>27</sup> Vide, no Art. 3º, inciso IV, da Constituição da República Federativa do Brasil, o fundamento de “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988)



Lei de Diretrizes e Bases/LDB 9394-96 (BRASIL, 1996), cujo Artigo 26 sofreu inúmeras alterações desde então, mas ainda preconiza que

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No tocante às características de educandos(as), por envolverem as suas identidades culturais, abrangendo não somente o pertencimento étnico-racial, mas também a identidade de gênero, os currículos não deveriam restringir e limitar o que se estuda a referências produzidas por autores homens brancos. No entanto, este foi o padrão verificado no estado da arte, abrangendo estudos anteriores de nossa linha de pesquisa, os quais constataram o androcentrismo e o eurocentrismo em livros didáticos do PNL D para o ensino médio (DOMINGOS FILHO, 2018), o ensino fundamental I (RIBAS, 2020) e o ensino fundamental II (FEY, 2020). Vale ressaltar que, nesses três estudos, o conteúdo analisado nos recursos do PNL D para o componente Arte reforçava o teor binário e branco, pois a inclusão de artistas por gênero no sentido amplo LGBT e envolvendo trabalho transversal com temas étnico-raciais não ocorre.

Dado esse contexto, ampliamos a pesquisa sobre o ensino médio com foco no ensino de Arte por meio da análise qualitativa do manual didático Percursos da Arte (MEIRA, SOTER & PRESTO, 2016). O referido manual é um volume único com 9 capítulos e foi o principal apoio para as aulas de arte nas três séries do Ensino Médio entre os anos de 2018 e 2020, havendo prorrogação do uso durante o ano de 2021, durante a pandemia de Covid-19, com o atraso no processo de escolha dos livros da oferta PNL D devido às alterações recorrentes da implementação do Novo Ensino Médio. Cabe destacar a utilização das duas edições desse título em todo o território brasileiro, sendo uma delas com tiragem de 18.444 exemplares para professores(as) e a outra com a tiragem de 1.551.551 exemplares, para estudantes. O primeiro autor examinou os nove capítulos da versão para estudantes, buscando verificar a ocorrência de artistas por gênero e pertencimento étnico-racial. Na primeira etapa, que consistiu de levantamento de um total de 514 artistas mencionados em 9 capítulos, foi registrada a ocorrência de 79 nomes de mulheres e 435 de homens (Figura 1).<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Gráfico elaborado pelo primeiro autor, integra os resultados da sua referida pesquisa de mestrado (GOMES, 2022, p. 98).

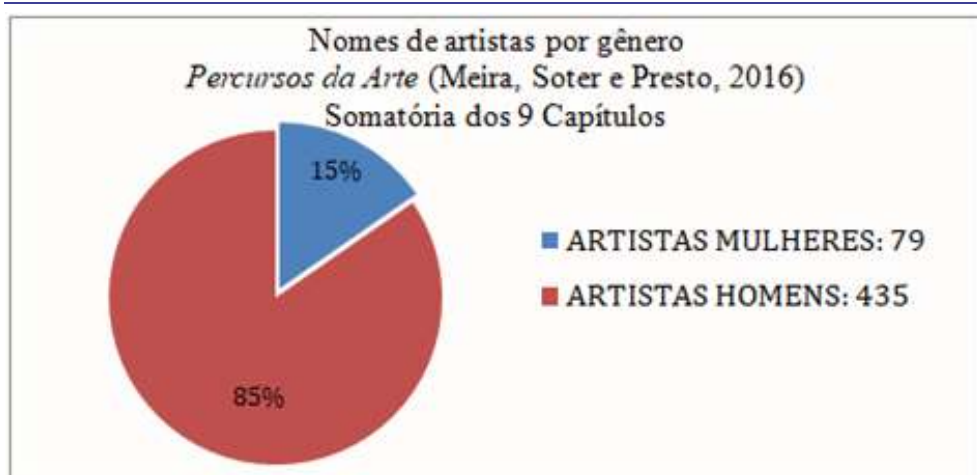


Figura 1 - Percentual de artistas mencionados, por gênero, na somatória de todos os capítulos do livro didático *Percursos da Arte* (MEIRA, SOTER & PRESTO, 2016).

Para proporcionar a compreensão acerca da presença ou não da discriminação interseccional no repertório artístico utilizado, na segunda etapa, o primeiro autor fez o levantamento de pertencimento étnico-racial das artistas mulheres mencionadas, verificando que em um total de 79 artistas mencionadas, 65 não são negras e 14 são negras (Figura 2).<sup>29</sup>

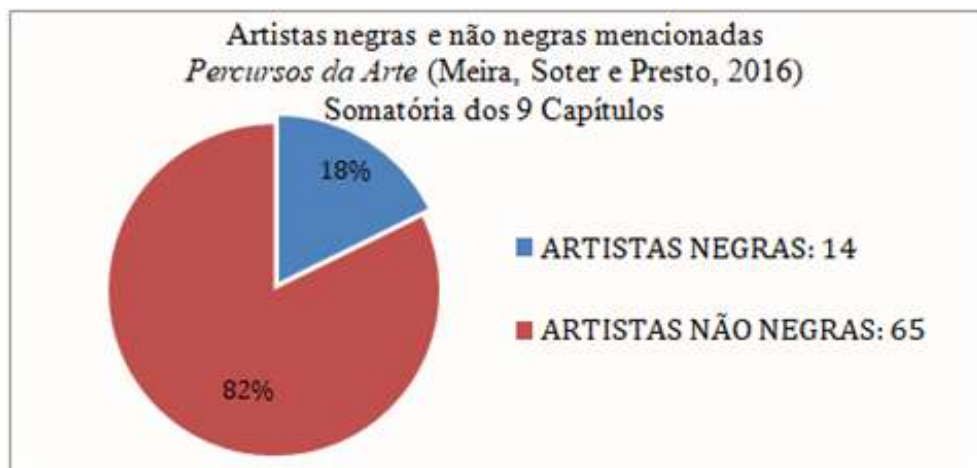


Figura 2 - Percentual de artistas negras e não negras mencionadas no livro didático *Percursos da Arte* (MEIRA, SOTER & PRESTO, 2016).

<sup>29</sup> Gráfico elaborado pelo primeiro autor, integra os resultados da sua dissertação de mestrado (GOMES, 2022, p. 99).

Embora a publicação do referido manual tenha ocorrido em 2016, antes da conclusão dos debates que culminaram na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/ BRASIL, 2018) para a Educação Básica, que ratificaram o respeito à diversidade cultural, percebe-se o cumprimento superficial dos marcos legais anteriores, em especial as já citadas LDB 9394-96 e Lei N° 11.645 (BRASIL, 2008).

Em diálogo com o trabalho de Tomaz Tadeu da Silva na teoria curricular brasileira, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo defendem que “[...] redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturais e pós-coloniais é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação.” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 215). É com essa mentalidade que trazemos sugestões para tornar mais presentes, no ensino médio, artistas mulheres não brancas.

## **A prática educativa em arte com foco na representatividade étnico-racial e de gênero**

No contexto atual da BNCC e sua ênfase nos “[...] processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 17), vislumbramos a necessidade de incentivar a formação complementar constante de professores(as) de Arte, não só buscando atualização, mas ampliando os seus referenciais para além de repertórios com predominância de homens artistas brancos. Por meio de uma proposta de oficina, oferecemos alternativas úteis tanto para docentes que ainda utilizam livros didáticos como o Percursos da Arte (MEIRA, SOTER & PRESTO, 2016), quanto para quem gostaria de ampliar o seu trabalho voltado à equidade.

Se a apreciação da multiculturalidade posta nas competências requer tanto a desarticulação da dominação masculina no campo da Arte, quanto a percepção e desnaturalização do arbitrário cultural masculino branco é indispensável incluir, no ensino de Arte, alternativas não androcêntricas e não eurocêntricas de repertório de modo a verticalizar múltiplas identidades culturais (RAUEN, 2020). Para efetivar este propósito, propomos uma oficina a partir do quadro teórico do feminismo interseccional (CRENSHAW, 2002 e 2004; GONZALEZ, 2020)<sup>30</sup> e da pedagogia intercultural, selecionando um repertório que integra artistas de variados pertencimentos identitários,

<sup>30</sup> Para quem deseje aprofundar o tema do feminismo interseccional, há muitas obras importantes da última década que optamos por não citar neste breve artigo, a exemplo de Collins & Bilge (2021).

diferente do que costuma ser a visão monocultural (CANDAU, 2012). Trata-se de evitar o mero diferencialismo, que mantém temas em territórios isolados, por exemplo, quando só se comentam produções artísticas indígenas na época do Dia do Índio, arte africana e afro-brasileira na época do Dia da Consciência Negra, ou se estudam apenas nomes masculinos brancos consagrados nas historiografias das artes visuais, da música, do teatro e da dança.

Para Vera Candau (1999), as ações pedagógicas interculturais deverão desarticular a construção de mundo hegemônica existente nos conteúdos escolares eurocêntricos e reconhecer a educação em direitos humanos, que inclui “[...] grupos sociais e culturais, gera espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados e fomenta o diálogo intercultural. Articular igualdade e diferença é uma de suas preocupações fundamentais” (CANDAU, 1999, n.p.).

A proposta apresentada no próximo tópico apropria a estratégia de oficina de formação, tendo como referência a metodologia valorizadora dos direitos humanos de Vera Candau (1999), em diálogo com Cubelles Gonzales (1987) e Arnobio Maya Betancourt (1991), apreciadores dos “talleres” (oficinas) para promover envolvimento das pessoas em formação no processo, tornando o/a ministrante apenas um(a) mediador(a):

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências [...] O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (CANDAU, 1999, n.p.)

Na experiência da pesquisa de mestrado do primeiro autor, o planejamento de uma oficina intercultural foi uma tarefa complexa tanto no planejamento de uma dinâmica de formação, quanto no trabalho de buscas em blogs, sites, revistas, portais, vídeos, artigos e outras fontes adequadas para desarticular a discriminação interseccional inerente ao currículo tradicional de artes, haja vista a hierarquia sexista verificada também no contexto paranaense (VAZ, 2021). A proposta de oficina aqui apresentada é descritiva e organizada em forma de roteiro, a fim de facilitar a sua eventual adaptação ou aproveitamento, embora recomendemos manter as etapas de vivência a partir do embasamento histórico e teórico, culminando na produção de planos de aula

a serem concebidos em equipes formadas por participantes.

## **Um roteiro de oficina e suas etapas**

Estratégia de formação: oficina pedagógica.

Título da Oficina: Revendo a prática educativa em Arte com foco na representatividade étnico-racial e de gênero.

Objetivo: conhecer artistas mulheres, cujas obras são representativas e adequadas para ampliar os conteúdos da disciplina de Arte no Ensino Médio, evitando a historiografia androcêntrica e a discriminação interseccional a ela inerente.<sup>31</sup>

Delimitação: Arte Contemporânea

Público alvo: professores(as) de múltiplos contextos escolares, nos quais as cargas horárias de Arte no ensino médio variam, conforme as grades curriculares de diferentes redes educacionais.

Número de participantes: Recomenda-se turmas com máximo de 26 participantes, de modo a viabilizar trabalhos em duplas e dinâmicas de equipe com tempo suficiente para as manifestações de cada grupo.

Metodologia: processo de colaboração e construção coletiva

Duração da oficina: 10 horas, em 5 encontros, cada um com duas aulas de 60 minutos.

Local: Pode-se realizar presencialmente ou de forma remota síncrona/online por meio de reuniões utilizando o Google Meet ou similar.<sup>32</sup>

## **Etapa 1 (aulas 1 e 2)**

Para a etapa de aproximação, recomendamos conversa de modo que os/as participantes da oficina manifestem seus conhecimentos prévios sobre artistas mulheres de diversos pertencimentos étnico-raciais, assim como relacionar a temática com a Competência Específica 2 para a área de Linguagens a suas Tecnologias no Ensino Médio, a saber:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 481).

<sup>31</sup> Uma versão anterior e com maior detalhamento desta proposta de oficina de formação docente é apresentada na dissertação de mestrado do primeiro autor (GOMES, 2022).

<sup>32</sup> A oficina poderá ser ofertada em eventos tais como jornadas pedagógicas, simpósios, congressos, vinculados ou não a projetos de extensão em universidades.

O/a ministrante utilizará o recurso de vídeo intitulado *Androcentrismo*, do canal do *YouTube* Comando Igualdade<sup>33</sup>, em que o escritor uruguaio Eduardo Hughes Galeano exemplifica a naturalização do androcentrismo na sociedade patriarcal, para provocar a reflexão sobre esse padrão cultural. Os/as participantes, em pequenos grupos, conversarão sobre a percepção da problemática em seus contextos educacionais, seguindo-se os relatos de cada grupo.<sup>34</sup> Em grupos, os/as participantes farão a contagem de nomes de artistas mulheres e homens, também identificando o pertencimento étnico-racial de cada um no repertório de capítulos ou unidades selecionados dos materiais. Cada grupo apresentará seus resultados, para elaboração de somatória e cálculo do percentual.

O/a ministrante perguntará quais nomes de artistas visuais negras a turma conhece. Se disserem alguns, esses nomes deverão ser anotados para atividade posterior. Se nenhum nome for conhecido, comentar o quanto o desconhecimento de artistas mulheres contemporâneas está relacionado com o problema da maior visibilidade de artistas homens brancos, podendo solicitar que a turma pesquise nomes de artistas mulheres para trazer no próximo encontro, assim como escolham citações da bibliografia utilizada, especialmente Perrot (2007), Bourdieu (2011)<sup>35</sup> e Vaz (2009; 2021). Os/as participantes farão as considerações finais desta etapa.

Por meio de slides ilustrativos de pesquisas sobre manuais didáticos do PNLD (DOMINGOS FILHO, 2018; FEY, 2020; RIBAS, 2020; GOMES, 2022), o/a ministrante apresentará resultados existentes no estado da arte, a fim de aprofundar reflexões sobre a temática da reprodução de padrões androcêntricos na educação básica.<sup>36</sup> Destacará citação de trabalho de Adriana Vaz (2009), sobre a baixa representatividade de artistas mulheres nas obras expostas no ano de 2008 no Museu Oscar Niemeyer de Curitiba, no teor do livro didático de Arte utilizado no Ensino Médio na rede Estadual de Ensino do Paraná e em materiais disponibilizados pelo Instituto Rede Arte na Escola: “Conclui-se então que no percurso entre o museu e a sala de aula foi ínfimo o

<sup>33</sup> Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HJdlfue-qGk>.

<sup>34</sup> Sugerimos que os/as participantes identifiquem exemplos de androcentrismo e eurocentrismo nos próprios manuais didáticos e/ou outros materiais que já utilizam em suas aulas de Arte na área de Linguagens e Suas Tecnologias.

<sup>35</sup> A bibliografia básica da oficina inclui as mesmas referências deste artigo. Recomendamos adicionar leituras, vídeos e sites a partir de indicações dos/das participantes sobre artistas negras, indígenas, LGBT e/ou de outros pertencimentos identitários relevantes para a turma.

<sup>36</sup> Antes da apresentação, se for viável a utilização de Internet, solicitar o preenchimento de Google form concebido por Gomes (2022) para delinear o perfil da turma quanto a percepção dos temas da oficina, modelo disponível em <<https://forms.gle/Lgz3HqMdVjXq4P3AA>>.

número de artistas mulheres que representam o campo da arte, visto que, nos três espaços de consagração aparece apenas a artista Tarsila do Amaral” (VAZ, 2009, p.15).

Quanto ao papel de professores de Arte no sistema de perpetuação do androcentrismo, conforme Perrot (2007) e Bourdieu (2011) sugerimos, também, Coutinho e Loponte (2015).

Em pequenos grupos, a turma discutirá o referencial lido e trabalhado. O papel do/da ministrante é mediar a conversa e registrar as considerações. Como preparo para o segundo encontro, sugerimos solicitar a leitura relacionadas aos tópicos de colonialismo e eurocentrismo (QUIJANO, 2005; WALSH, 2005; CARNEIRO, 2005; MIGNOLO, 2017), assim como de pedagogia intercultural (CANDAU, 2012).

## Etapa 2 (aulas 3 e 4)

Esta etapa, em contínuo aprofundamento, provoca reflexões sobre o etnocentrismo, ilustrado na charge da figura 3, que o conecta ao colonialismo em forma de aculturação religiosa num padrão civilizatório dos colonizadores, desqualificaram as culturas indígenas e se impuseram como seres superiores, os quais estariam levando evolução aos nativos, tratados como ignorantes ou selvagens.



Figura 3 – Charge com definição sobre Etnocentrismo. Fonte: Cultura Mix, domínio público.<sup>37</sup>

Fonte: Internet<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Imagem disponível em <https://cultura.culturamix.com/antropologia/o-que-e-o-etnocentrismo>  
O verbete “etnocentrismo” e as imagens nele postadas não contém indicações de autoria.

<sup>38</sup> Disponível em <<https://cultura.culturamix.com/antropologia/o-que-e-o-etnocentrismo>>.

Sugerimos a seguinte pergunta de discussão: em algum momento, como professor(a), você se viu no papel do padre da charge?

Após as participações, será apresentado o vídeo *Antropologia – Etnocentrismo*,<sup>39</sup> do canal do Youtube *minha faculdade*, que enfatiza um dos nós histórico-estruturais que constitui a matriz colonial de poder, a saber, a naturalização do paradigma de modelo civilizatório e de padrão de homem moderno, que “administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime” (MIGNOLO, 2017, p. 11).

Como apoio para a conceituação sobre colonialidade, etnocentrismo e eurocentrismo, o/a ministrante fará a mediação de um debate sobre as ideias trazidas nas leituras de preparo, para que a turma discuta o problema da desvalorização das culturas e seu impacto na educação.<sup>40</sup> Vale destacar que Candau (2012) recomenda

[...] problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares. Desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes. Estamos desafiados também a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e a afirmar sua relação com o direito à educação de todos. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, possibilitando assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo dessa forma com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2012, p. 246).

Finalmente, o/a ministrante propõe outra questão: Como o material didático que você trouxe para a oficina pode ser relacionado com a charge e o referencial teórico estudado? Será estipulado um tempo para resposta individual e posterior dinâmica de grupo para compartilhar as respostas, integrando-as e construindo coletivamente uma síntese. Uma pessoa de cada grupo resumirá as similaridades e diferenças observadas na amostra de materiais.

<sup>39</sup> Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=SJ6sbVroedg&t=19s>>.

<sup>40</sup> A bibliografia de estado da arte sobre as pedagogias e o currículo decolonial é extensa e, conforme demandas da turma, recomendamos adicionar referências tais como Ortiz, Arias e Pedrozo (2018), Melo & Ribeiro (2019), Ribeiro (2020), entre outras. Nossas expressões de busca em Google Acadêmico foram: decolonial, currículo.



Para a terceira etapa, o/a ministrante solicitará que sejam pesquisados os nomes de artistas conhecidas e mencionadas na atividade de amostragem de materiais trazidos por participantes.

### Etapa 3 (aulas 5 e 6)

Em busca do maior aprofundamento de repertório, o/a ministrante apresentará, por meio de registros fotográficos disponíveis no site da artista, uma obra performática de Renata Felinto, intitulada Performance Axexê da negra ou o descanso das mulheres que mereciam serem amadas, do ano de 2017, incentivando, assim, o pensar acerca de manifestações artísticas não enquadradas no modelo civilizatório eurocêntrico.<sup>41</sup> Cabe compartilhar a análise da obra feita por Fernanda Carrera e Gabriel Meirinho (2020) que descrevem a performance como a representação do

[...] enterro da espiritualidade coletiva de mulheres negras que foram amas de leite no Brasil escravocrata a partir da pintura 'A Negra' (1923), de Tarsila do Amaral, em uma crítica ao culto feito por décadas na história da arte brasileira aos modelos modernistas que carregam em si a gênese racista das elites escravocratas e a gentileza branca de representação (CARRERA & MEIRINHO, 2020. p. 78).

Para Carrera e Meirinho (2020), além de crítica ao tipo de representação de mulheres negras existente na obra de Tarsila, a performance de sepultamento implica a desnaturalização de toda a cultura de utilização de imagens de corpos negros, nas artes visuais, para decorar ambientes marcados por ostentação econômica e objetos exóticos.

Após a apresentação da obra e da biografia da artista Renata Felinto no seu website,<sup>42</sup> em grupos, a turma será incentivada a discutir a relação entre as imagens da Performance Axexê da negra... e as referências citadas, pertinentes ao eurocentrismo e ao etnocentrismo. Finalmente, em nova dinâmica de reflexão, os/as participantes identificarão, na BNCC para o Ensino Médio, quais competências podem ser relacionadas à arte de Rosana Felinto. Poderão, também, comentar outras artistas pertinentes.<sup>43</sup>

<sup>41</sup> A artista autorizou a reprodução da fotos, feitas por Shay Peled, na dissertação (GOMES, 2022), mas estão disponíveis no seu website em <<https://renatafelinto.wordpress.com/axexe-da-negra/>>.

<sup>42</sup> Website encontrado no endereço <<https://renatafelinto.wordpress.com/>>.

<sup>43</sup> Este breve trabalho enfatiza artistas negras, mas para além do escopo de Gomes (2022), a oficina poderia ser desenvolvida agregando artistas indígenas tais como Eliane Potiguara, Arissana Pataxo, Carmézia Emiliano, Naine Terena e Suely Maxakaly.

Após os relatos das considerações de cada grupo, recomendamos solicitar a leitura dos artigos em língua portuguesa de Kimberlé Crenshaw (2002), que lançou o conceito de interseccionalidade como aprofundamento para a próxima etapa e auxiliar na análise de situações de discriminação social.

## Etapa 4 (aulas 7 e 8)

O/a ministrante inicia a aula com uma pergunta ne foco na leitura de preparo: O que é interseccionalidade? Após as participações da turma será exibido o vídeo “O que é interseccionalidade” por Kimberlé Crenshaw,<sup>44</sup> destacando-se que “[...] a interseccionalidade visa incluir questões raciais e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos” (CRENSHAW, 2004, p. 8). Cabe comentar as diversas camadas de exclusão que uma mesma pessoa pode sofrer, por ser mulher e negra ou indígena, portadora de necessidade especial e de classe econômica desfavorecida e/ou de religião não hegemônica, e assim por diante. Por extensão, ocorre a invisibilidade de artistas vinculadas a esses segmentos sociais no currículo de Artes.

Como alternativa de desenvolvimento de repertório, serão exemplificados recursos de pesquisa nas mais diversas fontes (blogs, sites, materiais bibliográficos, livros didáticos, revistas, artigos, etc...) como forma de o(a) professor(a) planejar e realizar um ensino de Arte aplicando o critério interseccional na seleção dos exemplos. Recomendamos uma apresentação de slides sobre as seguintes artistas (GOMES, 2022): a artista ceramista alagoana Irinéia Rosa Nunes da Silva, a Dona Irinéia, nascida em 1949 e representante da arte de descendentes quilombolas;<sup>45</sup> Mercedes Batista, nascida em 1921, por sua relevância na dança afro-brasileira e sua marcante atuação no Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio Janeiro, sendo a primeira mulher negra a compor essa companhia de balé nacional;<sup>46</sup> Pâmela Amaro, atriz, cantora, arte-educadora, instrumentista (toca pandeiro, cavaquinho e percussão), compositora e sambista gaúcha, nascida em 1987.

Em grupos, os/as participantes poderão revisar a Competência Específica 2 da BNCC para a área de Linguagens a suas Tecnologias no Ensino Médio, e a Habilidade EM13LGG203, na qual está prevista a possibilidade de

<sup>44</sup> O vídeo Histórias à mão registra o processo de criação de Dona Irineia, com um depoimento da artista. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=bcQDuiePHR4>>

<sup>45</sup> O vídeo intitulado Mercedes Baptista e a Dança Afro/Mulheres na Dança retrata um pouco da vida e obra de Mercedes Batista. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Wt4gwkpVN0A>>

<sup>46</sup> O vídeo Pâmela Amaro – Comunicado traz um clip da artista, lançado em 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1doKCxXw8gc>>

“Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.” (BRASIL, 2018, p. 484).

Gomes (25022), propõe um tópico dedicado ao Hip Hop e sugere o vídeo *Movimento Hip Hop*,<sup>47</sup> sobre os quatro elementos desse gênero: Rap, Break Dance e Grafite. Entre os nomes de artistas indicadas para ampliar o repertório, estão o de Mc Sofia e La Lunna,<sup>48</sup> ativistas do feminismo negro na música, de Lua Nzinga e Alexsandra Ribeiro no grafite e de Fabiana Balduína, na break dance, representando alternativa ao domínio masculino na dança, como fundadora do BSBGIRLS, primeiro grupo de mulheres no break em Brasília.<sup>49</sup> Aysha Nascimento, fundadora da Companhia dos Incentivos do Teatro de Rua, é atriz e diretora de teatro engajada em críticas contra políticas de embranquecimento, invisibilidade e a objetificação do corpo da mulher negra.<sup>50</sup> O/a ministrante deixa livre a palavra para que os/as participantes compartilhem suas considerações sobre o repertório.

Na sequência, será exposta a atividade de conclusão da oficina, pressupondo o compromisso numa vivência de aplicação dos conhecimentos trabalhados. Os/as participantes irão formar equipes para construir, coletivamente, um plano de aula pautado em interculturalidade, com representatividade étnico-racial e de gênero, preferencialmente como alternativa a materiais com repertório androcêntrico e eurocêntrico com os quais trabalham em seus contextos de atuação na área de Linguagens e Suas Tecnologias, podendo enfatizar Música, Teatro, Artes Visuais ou Dança, ou optar por artes integradas, utilizando exemplos vistos durante a oficina ou trazendo artistas adicionais. A elaboração do plano será uma tarefa extra-classe, prevendo-se as apresentações em Power Point, Prezzi ou outro recurso visual no encontro final.

## Etapa 5 (aulas 9 e 10)

Os/as participantes farão uma apresentação de seus planos de aula, ideias e propostas ráticas. Será determinado o tempo de apresentação para cada

<sup>47</sup> Vídeo disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=q\\_o6NXNyn68](https://www.youtube.com/watch?v=q_o6NXNyn68)>.

<sup>48</sup> O vídeo clip Sem Mensagem, de 2017, ilustra a temática de La Lunna. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XGvN0-WRXig>>.

<sup>49</sup> Um vídeo sobre a trajetória de Fabiana Balduína está disponível em <<https://www.redbull.com/br-pt/danca-dance-como-fabgirl>>.

<sup>50</sup> No vídeo Cápsula do não-tempo, produzido pelo SESC em maio de 2021, a artista descreve a vida na pandemia. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=x43itwr3wfy>>.

equipe, de acordo com a quantidade de participantes. Ao fim de cada apresentação, recomenda-se que os/as participantes tenham alguns minutos de redação livre para registrarem as suas experiências sobre a percepção das vivências dedicadas às alternativas de repertório anti-hegemônico no ensino de Arte.

Por fim, o/a ministrante abrirá a palavra para que possam ser compartilhadas dúvidas, sugestões, idéias e críticas com relação aos assuntos tratados e os encaminhamentos propostos durante os encontros. Por meio deste diálogo, realiza-se a avaliação da oficina.

## **Considerações finais**

Neste texto, demonstramos que a baixa representatividade da produção artística de mulheres, com ainda pior visibilidade de artistas negras, ocorre na obra didática *Percursos da Arte* (MEIRA, SOTER & PRESTO, 2016), em consonância com estudos anteriores que verificaram a tendenciosidade androcêntrica e eurocêntrica em outros manuais didáticos do PNLD (DOMINGOS FILHO, 2018; RIBAS, 2020; FEY, 2020). Com o objetivo de oferecer, para docentes de arte, uma formação complementar voltada à percepção do repertório precário de seus materiais, propusemos um roteiro de oficina pautada no critério interseccional. Assim, defendemos a não discriminação de artistas por seus pertencimentos étnico-raciais e de gênero, de modo que os nomes utilizados para ilustrar as aulas reflitam a diversidade identitária.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, a formação continuada de profissionais da educação se tornou ainda mais urgente. Indicativo disso é a inédita distribuição de livros especificamente voltados aos professores, diretores e equipes pedagógicas, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2021). Trata-se do objeto 3, *Obras de Formação Continuada*, cujas escolhas estão sendo realizadas pelas escolas e deverão ser registradas no sistema PDDE Interativo até dia 17 de junho de 2022.<sup>51</sup> Participam da escolha todas as redes de ensino e instituições federais que previamente aderiram ao PNLD, com sua costumeira e enorme abrangência nacional. As obras serão voltadas às equipes gestoras e aos professores, por área do conhecimento, de forma interdisciplinar, buscando metodologias ativas e diversificadas, conforme é a proposta do Novo Ensino Médio. Há quatro volumes para o

---

<sup>51</sup> O detalhamento desta escolha do PNLD/ Formação Docente está disponível em [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_formacao\\_continuada/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_formacao_continuada/inicio)

componente curricular Arte, um para cada linguagem (música, artes visuais, dança e teatro). Essa oferta pode ser considerada um avanço, pois as coleções exclusivas de Arte haviam sido retiradas quando o componente passou a ser incluído nos volumes da Área de Linguagens e suas Tecnologias. Pesquisas adicionais serão necessárias para verificar se essas novas obras do PNL D para formação continuada em Artes trarão uma mentalidade intercultural ou irão reproduzir o eurocentrismo e o androcentrismo.

Acreditamos que a reflexão sobre as lacunas de repertório por meio da oficina de formação continuada para professores de Arte apresentada neste trabalho é um dos caminhos para promover a redefinição curricular porque instiga a constante análise de materiais a serem utilizados, seguida da postura de pesquisa de alternativas adequadas para minimizar o androcentrismo e o eurocentrismo. Desta forma, incentivamos docentes de Arte a exercitarem a autonomia, realizando adaptações curriculares e agindo no preparo de aulas para além do repertório dos manuais, não somente visando um ensino de Arte inclusivo, tão preconizado nos marcos legais, mas tendo por princípio o respeito à equidade e valorizando a diversidade identitária.

## Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 13 jun. 2022

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível, com todas as alterações, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 13 jun. 2022

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO. Versão 2. Brasília, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf) Acesso em 13 jun. 2022

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Trad. Maria Helena Kühner. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. *Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho*. Novameria/PUC-Rio. 1999. Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_edh\\_proposta\\_trabalho.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf)> Acesso em 13 jun. 2022.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*. V. 17, n. 49, p. 117–133, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CARRERA, Fernanda; MEIRINHO, Daniel. Mulheres Negras nas Artes Visuais: modos de resistência às imagens coloniais de controle. *Revista Eco Pós*, v. 23, n. 3, 2020, p. 55-81.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 1, p. 181-190, jan./abr. 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, 1º semestre, p. 171-188, 2002.

\_\_\_\_\_. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero. Texto de palestra proferida na UNIFEM. In VV.AA. Brasília: Unifem, 2004, p. 7-16. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em 13 jun. 2022.

DOMINGOS FILHO, Doacir. A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de Arte. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICENTRO, Guarapuava, 2018.

FEY, Andréia Schach. Musicistas mulheres e sua inclusão em práticas de arte no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICENTRO, GUARAPUAVA, 2020.

GOMES, Carlos Eduardo Bittencourt. A representatividade étnico racial e de artistas mulheres no ensino de arte: uma proposta de oficina para formação continuada de professores do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICENTRO, GUARAPUAVA, 2022.

- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino americano. IN HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 38-51.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MCCANN, Hannah et al. O livro do feminismo. Trad. Ana Rodrigues. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.
- MEIRA, Beá; SOTER, Silvia; PRESTO, Rafael. Percursos da Arte. São Paulo: Scipione, 2016.
- MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. Revista e-Curriculum, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. São Paulo. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, Nº 94, junho/2017, p. 01-18.
- NOCHLIN, Linda. Por que não houve grandes mulheres artistas? Trad. Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora / Publication Studio SP, 2016.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010.
- ORTIZ Ocaña, Alexander Luís; Arias López, María Isabel; Pedrozo Conedo, Zaira Esther. Pedagogía decolonial hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. Ensayos Pedagógicos, v. 13, n. 2, p. 201-233, 2018.
- PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007 (1 ed. francesa 2006).
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ CLACSO, 2005, p. 117-142.
- RAUEN, Margarida Gandara. Currículo, leituras e sistemas de discriminação: há alternativas? Revista Interfaces, V. 11, n 4, p. 283- 294, 2020.
- RIBAS, Luiz Fernando. O androcentrismo e a redefinição do repertório de Arte para o Ensino Fundamental i: uma proposta inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICENTRO, GUARAPUAVA, 2020.
- RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICENTRO, GUARAPUAVA, 2018.

VAZ, Adriana. Instituições culturais: gênero, narrativas e memórias. Revista científica/FAP, Curitiba, v.4, n.1, p.1-19, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. O reconhecimento oficial de artistas mulheres no campo artístico em Curitiba/ PR (2000-2011). Revista Linhas. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 344-372, maio/ago., 2021.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.



## POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO



## AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: O CASO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES

*Rafael Goetten*<sup>52</sup>

*Michelle Fernandes Lima*<sup>53</sup>

### Introdução

A autonomia universitária frente às políticas públicas no campo da Educação Superior é um direito amparado pelas Constituições, tanto federal como estadual (Paraná). Entretanto, na prática, percebemos que elas vêm sofrendo diversos ataques, sendo seu significado reinterpretado de acordo com os preceitos da lógica neoliberal e as demandas do capitalismo. No caso do estado do Paraná, tal situação não é diferente, pois as universidades estaduais, ao longo dos anos, vivenciaram (e ainda vivenciam) duros golpes em relação à liberdade de atuação nas mais variadas áreas do conhecimento acadêmico, de gestão, pesquisa e extensão.

No que tange ao sistema de ensino superior paranaense, as sete universidades estaduais (Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), estão sob responsabilidade administrativa da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que, em 2019, se tornou Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, permanecendo a mesma sigla.

De acordo com sua página governamental na Internet, possui como objetivos “[...] **coordenar, implementar e executar** políticas e diretrizes nas áreas da Ciência, Tecnologia, Inovação e Ensino Superior que possam **contribuir** com o desenvolvimento da **sociedade paranaense**” e com o compromisso de “[...] continuar investindo no aprimoramento das **universidades estaduais** por meio de **programas e projetos estratégicos de governo** e de **interesse da sociedade**, bem como no fomento das atividades da

<sup>52</sup> Professor da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste Campus Irati. E-mail: rhafapg@hotmail.com.

<sup>53</sup> Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste Campus Irati. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: mflima@unicentro.br.

área de ciência, tecnologia e inovação” (PARANÁ, 2021a, n.p., grifos nossos).

As palavras em destaque não são colocadas de maneira simplória ou sem nexos com a realidade atual. Tais objetivos e compromissos presentes nos propósitos do órgão estão alinhados às orientações do Banco Mundial, pois os termos destacados delimitam e direcionam para que tipo de governo e sociedade estão sendo conduzidos. É um projeto de universidade, governo e sociedade pautado na ideologia capitalista, tendo nas universidades estaduais os meios e os subsídios de tal alcance.

Nesse sentido, Silva (2002) afirma que as concepções e as orientações de melhoria/qualidade da educação são desenvolvidas por economistas, analistas de mercado, guardiões dos interesses das instituições financeiras internacionais, porém “[...] não há nenhuma consideração sobre a desigualdade brasileira, sobre a heterogeneidade cultural dos estudantes, sobre a formação educacional dos pais dos estudantes, sobre salários dos professores, etc.” (AMARAL, N. C, 2017, p. 11).

Sobre a questão legal, as universidades estaduais estão vinculadas à administração pública indireta. Em termos jurídico-institucionais, é o conjunto de órgãos e de entidades incumbido de realizar atividades administrativas, tendo como enfoque atingir os fins do Estado, dividindo-se em administração direta e indireta. No caso da administração indireta, ela se configura como sendo o serviço prestado por pessoa jurídica criada pelo poder público para exercer tal ação (MEDAUAR, 2018), como as IEES, que são entendidas como “[...] pessoa jurídica de direito público, criada por lei, com capacidade de autoadministração, para o desempenho de serviço público descentralizado, mediante controle administrativo exercido nos limites da lei” (DI PIETRO, 2009, p. 429). Tal entendimento é legitimado pelo Tribunal de Justiça (TJ) do estado do Paraná, por meio do Acórdão de 1992, que afirma:

As Universidades Estaduais do Paraná são autarquias, mas autarquias de natureza especial, porque a norma constitucional lhes assegura a autonomia, não só didático-científica, mas também de gestão financeira e patrimonial. Autonomia de gestão financeira e patrimonial significa que a própria entidade vai gerir seus recursos, aplicando-os de acordo com as próprias prioridades e administrando seu patrimônio sem ingerências outras. Autonomia quer dizer faculdade de governar a si mesmo ou autogoverno. É certo que os recursos necessários, fornecidos pelo Estado do Paraná, devem atender as normas orçamentárias, mas o Estado dispõe de mecanismos adequados de fiscalização, que não incluem a possibilidade de gestão financeira. A verba orçamentária, outrossim, não pode constituir-se em instrumento de pressão. (SINDIPROL/ADUEL, 2012a, n.p.).

O texto reforça os preceitos constitucionais e garante o perfil especial que as universidades possuem, assegurando os preceitos de autonomia universitária. Para tanto, é necessário compreendermos, em um primeiro momento, o processo histórico de constituição das universidades no estado. Segundo Schmidt (1999, p. 97), “[...] historicamente, as Instituições de Ensino Superior do Paraná foram criadas não atendendo às expectativas e demandas da sociedade como um todo, mas, sim, aos apelos oriundos dos segmentos e regiões com maior capacidade política de pressão sobre o Estado”.

Para Gramsci (1978), as relações das forças sociais estão estreitamente ligadas à hegemonia dos grupos dominantes, devendo os interesses desses grupos tornarem-se os interesses dos grupos subordinados, que se estabelecem em meio a relações entre estrutura e superestruturas mais complexas, consistindo ao Estado o papel de “[...] criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo” (GRAMSCI, 1978, p. 45). Dessa forma, teremos um Estado que tomará decisões nas mais diversas áreas sociais, políticas, econômicas e jurídicas, sempre buscando atender às demandas da hegemonia dominante.

## **Os ataques a autonomia universitária paranaense**

Nos anos de 1990, vivenciamos uma forte influência neoliberal, que alterou drasticamente as formulações e as estruturas das políticas públicas no país. Segundo Oliveira (2000, p. 33), “[...] as reformas educacionais dos anos 90 apresentam como seu principal traço a tentativa de 'modernização' administrativa do aparato público”. Com a virada de século, tais medidas foram sendo colocadas em prática; assim, os anos 2000 foram marcados por diversas políticas que destruíram o sistema público e, conseqüentemente, impactaram o Ensino Superior e, diretamente, as universidades públicas.

O estado do Paraná não está fora desse cenário. Principalmente a partir das gestões de Jaime Lerner (1995-2003), tivemos diversas tentativas/implementações de políticas voltadas à ideologia neoliberal, amparadas por orientações do Banco Mundial e com um viés político similar ao dos governos Collor de Mello, na época do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), e FHC, do PSDB. De acordo com Zanardini (2001), o governo Lerner desenvolveu uma série de reformas em relação às políticas sociais nas mais diferentes áreas, tendo como intuito principal a rearticulação do capital e o realinhamento do estado aos princípios do neoliberalismo. De acordo com Cruz (2002, n.p.):

Lerner privatizou o Banco Público paranaense (BANESTADO), a companhia telefônica do estado (TELEPAR) e continua tentando vender a Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL), considerada modelo de gestão hidrelétrica e a mais lucrativa do país. Quanto ao ensino superior, ele força a “privatização por dentro”, obrigando-as a instituir taxas e vender serviços.

Uma das principais frentes do governo em relação às universidades estaduais foram os estudos voltados à “gestão compartilhada”, que, “[...] em linhas gerais, significa a divisão da responsabilidade de gerir a escola com a comunidade externa [...] de modo que possam alcançar a eficiência e a excelência da gestão das unidades escolares” (ZANARDINI, 2001, p. 42).

A mesma intenção foi utilizada para a Educação Superior, com o intuito de responsabilizar o estudante e a própria universidade pelas “despesas” geradas durante o processo de ensino, indo ao encontro das orientações do Banco Mundial, que sugeria otimizar os recursos públicos e delegar a outros setores da sociedade a responsabilidade pelo provimento da educação. “[...] é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA, 2003, p. 78).

Especificamente no Ensino Superior, tivemos as primeiras políticas para a privatização das IEES do estado, por meio de leis e de propostas de projetos como forma de desobrigar o Estado em sua responsabilidade perante as universidades. Para atender a essa necessidade, o governo, por intermédio da SETI, promoveu um conjunto de diretrizes com o intuito de readequar as políticas do estado à ideologia neoliberal, entre elas:

A conquista da autonomia **plena** das universidades e faculdades estaduais – a autonomia **administrativa e de gestão patrimonial** deverá complementar a autonomia didático-científica que as IEES já exercem; a expansão da oferta de vagas para o ensino superior; definição de uma política para o setor que atenda aos **interesses da sociedade paranaense**. (PARANÁ, 1996a, p. 2, grifos nossos).

Atendendo a esses anseios, a primeira gestão de Lerner foi marcada por três ações: a primeira mediante a Lei N° 11.500, de 5 de agosto de 1996, que autorizou a prestação de serviços pelas IEES paranaenses, liberando que estas cobrassem pelos seus serviços prestados para a comunidade em geral (PARANÁ, 1996b). Segundo essa Lei, as IES mantidas pelo estado do Paraná “[...] ficam autorizadas a prestar serviços e/ou produzir bens para terceiros

e repassar até 20% (vinte por cento) da receita decorrente” (PARANÁ, 1996b, n.p.). Além disso, estabeleceu-se a gratuidade seletiva das atividades nas universidades estaduais (proposta enviada pelo então deputado Eduardo Trevisan, do PFL, de acordo com o Projeto de Lei N° 564/1996), que visava a cobrar mensalidades dos estudantes, variando conforme a renda, a finalidade dos cursos, o tempo e a duração (PARANÁ, 1996c). Entre os principais pontos do projeto, destacamos:

Art. 1º - Fica instituído em todas as unidades públicas de ensino superior do Estado do Paraná a gratuidade seletiva, observados os seguintes princípios: I – Cada Universidade ou Faculdade isolada instituirá a cobrança de anuidade escolar de seus alunos de graduação e pós-graduação; II – A cobrança da anuidade não interfere na cobrança de taxa específica para a prestação do exame de ingresso no estabelecimento (vestibular ou teste para cursos de pós-graduação); III – Cada Universidade ou Unidade isolada fixará o valor da anuidade de seus alunos; IV – Haverá diferença para o valor da anuidade de cursos de regime integral relativamente àqueles que sejam ministrados num único período; V – A cobrança da anuidade levará em conta o rendimento financeiro do aluno ou de seu responsável civil verificado através da apresentação de declaração do importo de renda do ano anterior. (PARANÁ, 1996c, n.p.).

Seguindo essa tendência, tivemos a intenção do governo Lerner em transformar as IEES em Agências Sociais Autônomas, que, foram denominadas de Organizações Sociais (OS). A proposta foi amparada pela justificativa de fornecer maior autonomia às instituições do estado e aumentar o número de vagas no Ensino Superior. Dessa forma, o Estado continuaria destinando recursos para a área educacional, porém não executaria sozinho, ficando a cargo dos interesses do mercado. Estabeleceu-se, assim, “[...] um sistema de parceria entre o Estado e a sociedade para financiar e controlar estes serviços, não havendo obrigatoriedade do Estado em financiá-los, mas apenas, a possibilidade de subsídio [...]” (ZANARDINI, 2001, p. 53).

Com a reeleição de Lerner, em 1998, os ataques ao Ensino Superior do estado continuaram por intermédio da proposta de “concessão de autonomia” às IEES. A tendência do governo era ampliar o acesso dos estudantes ao Ensino Superior, sem que isso gerasse mais despesas ao Estado. Para isso, as políticas públicas foram direcionadas ao setor privado. Segundo Leher (1998, p. 84), “[...] a reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à Educação o precioso papel de prover

esta ideologia, tão redutora de direitos sociais e do trabalho”.

Em contrapartida, os movimentos sindicais dos profissionais da educação da UEL, UEM e UNIOESTE rebelaram-se aos ataques cometidos pelo governo Lerner e promoveram diversos embates e mobilizações grevistas. O estopim para a deflagração da greve em 2001, por exemplo, foi a defasagem salarial que chegou a 50,03%, decorrente dos seis anos anteriores. “[...] a questão da greve de 2001, embora ela tivesse uma perspectiva relacionada inicialmente à campanha salarial, ela teve outros desdobramentos” (SINDIPROL/ADUEL, 2012b, p. 37). Alcides Vergara, em entrevista ao SINDIPROL/ADUEL (2012b, p. 37), declarou:

Concordo que as greves têm inicialmente um fundamento econômico, baseado na perspectiva da luta relacionada à questão salarial, mas com uma especificidade do movimento docente, principalmente do movimento docente organizado em sindicato nacional, é discutir questões relacionadas [à] institucionalização do trabalho docente no espaço das universidades. Dentro desse trabalho, várias questões articulam com o nosso movimento aqui. (SINDIPROL/ADUEL, 2012b, p. 37).

A junção das questões salariais aliadas às políticas públicas de ataques às universidades estaduais mobilizaram as ações dos sindicatos que permaneceram em greve por mais de 144 dias, forçando o governo a ceder e a negociar conciliações para sua finalização e retomadas das atividades nas instituições de Ensino Superior. Ainda de acordo com Alcides Vergara (SINDIPROL/ADUEL, 2012b, p. 40): “Esse movimento de 2001 mostrou que a universidade estava viva. Refletia-se na luta dos professores, a perspectiva de classe, refletia-se na capacidade que a gente tinha de influenciar nas decisões da universidade”.

Com o governo de Roberto Requião de Mello Silva, do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), 2003 a 2010, as práticas neoliberais em âmbito do Ensino Superior foram mantidas, em tom mais ameno, mas com a mesma racionalização em otimizar os recursos e as despesas do Estado em prol dos interesses mercadológicos e da manutenção das demandas do capital. Como consequência, as universidades estaduais tiveram uma redução de seus orçamentos pela metade em 2005, em relação à receita de Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de

Comunicação (ICMS)<sup>54</sup>. Para comparação, em 1997, foram repassados às IEES 12,88% do ICMS recolhido na cota estadual, porém, em 2005, foram 6,64% (PAIVA; REIS, 2010).

Reis (2008) argumenta que uma das maneiras de colocar em prática as medidas neoliberais do governo foi a implementação da política de reestruturação de todo o sistema estadual de Ensino Superior, elaborada pela SETI, que, dentre as deliberações do projeto, resultou na suspensão de novos cursos e o fechamento (não realização de novos vestibulares) de 43 cursos já implantados, sob a justificativa de que eles não possuíam orçamento para continuarem. Além disso, houve a imposição de arrocho salarial aos servidores e a contenção de concursos públicos para a contratação de novos profissionais (REIS, 2008).

Novamente, as mobilizações sindicais por intermédio dos representantes dos servidores e da comunidade em geral intervieram e pressionaram o governo. Segundo Reis (2008, p. 184), “[...] a SETI, percebendo a fragilidade do argumento baseado no déficit orçamentário, começou a propalar uma outra justificativa não menos ideológica”. O governo recuou e manteve aberto os cursos nas instituições; em contrapartida, cobrou dos reitores das universidades medidas de corte de gastos e maior controle gerencial e administrativo. No caso da UNICENTRO, por exemplo, “[...] houve aumento de carga horária do professor, de 9,9 para 14,9, horas-aulas semanais” (REIS, 2008, p. 184).

No segundo mandato de Requião, as políticas públicas direcionadas ao Ensino Superior mantiveram as mesmas características, tendo como enfoque a redução de recursos oriundos de impostos para a manutenção das universidades. O “[...] Governo Requião, destinou, em termos reais, menos recursos às IEES do que o governo Jaime Lerner” (REIS, 2008, p. 45). Em questão política, Requião possuía um perfil oposto ao seu antecessor, que seguia plenamente as orientações de privatizações e a diminuição do Estado. Requião, pelo contrário, era a favor da presença do Estado nas mais diversas áreas, inclusive dentro das universidades, mas seu perfil não impediu que o projeto neoliberal para a Educação Superior continuasse a ser empregado (REIS, 2008).

---

<sup>54</sup> Em relação ao ICMS, é competência de cada estado brasileiro instituir e cobrar os valores que devem ser tabelados. Disponível em: <https://blog.cefis.com.br/icms/#:~:text=ICMS%20%C3%A9%20a%20sigla%20referente,ser%20tabelados%20referentes%20aos%20mesmos>. Acesso em: 20 ago. de 2020.



O modelo político privatista foi retomado com a posse de Carlos Alberto Richa, do PSDB, como governador do estado, permanecendo no cargo entre os anos de 2011 e 2018, possuindo um discurso alinhado às demandas do mercado e das práticas neoliberais. Como demonstra seu plano de governo, “[...] a chave do sucesso será manter um contínuo esforço de convergência do governo, das empresas e do terceiro setor. Um desenvolvimento dessa natureza não pode ser compreendido como ônus ao desenvolvimento do Estado” (AGORA PARANÁ, 2010, n.p.), além de que essa “[...] postura, deverá ser construída a partir do desenvolvimento das **competências de gestão, da renovação dos métodos de trabalho e das estruturas do governo, numa verdadeira nova gestão, voltada a resultados efetivos**” (AGORA PARANÁ, 2010, n.p., grifo nosso).

O plano de governo de Carlos Alberto Richa (PSDB) e a maneira como foram colocadas as palavras em sua proposta apresentada à sociedade se aliam ao documento produzido pelo Banco Mundial, em 2011, intitulado Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento, o qual apresenta três pilares “Investir cedo, Investir de forma inteligente, Investir para todos”. O documento traz orientações que se comparam aos propósitos do governo em inovar, buscar novas ferramentas de otimização dos recursos e de direcionamento efetivo dos gastos, destacando a questão do lucro, dos resultados, das alianças entre Estado e setor privado (BANCO MUNDIAL, 2011).

Na prática, tivemos diversas medidas que reforçaram tal contexto, como o fortalecimento de parcerias público-privadas, por intermédio da Lei N° 17.046, de 11 de janeiro de 2012, que criou o programa “Parcerias Público-Privadas: Paraná – Parcerias” (PARANÁ, 2012). Nos termos da Lei, “[...] é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa” (PARANÁ, 2012, n.p.), com o intuito de estabelecer amparo legal para as práticas do setor privado em ações públicas. Em outras palavras, significa delegar determinadas funções, como a manutenção financeira de instituições públicas (universidades, por exemplo), mantendo centralizado no Estado aspectos voltados à fiscalização, à administração e ao estabelecimento de normas de controle (ZANARDINI, 2001).

Tais ações foram efetivadas ao longo do primeiro mandato do governo de Carlos Alberto Richa (PSDB), cobrando, por intermédio da SETI, medidas de controle de gastos das universidades, otimização dos servidores, aumento de carga horária, avaliações e diagnósticos de desempenhos, que resultaram na

publicação do Decreto No 7.599, de 18 de março de 2013 (PARANÁ, 2013), cuja finalidade era a inserção das IEES no sistema de controle do governo, denominado Recursos Humanos (RH) META-4,<sup>55</sup> software criado por uma empresa espanhola (o META4), presente em mais de 100 países e que faz a gestão de mais de 18 milhões de empregados. A finalidade é “[...] gerir o ciclo completo dos seus colaboradores, dos Salários e da Administração de Pessoal, até a gestão global de talentos. Uma solução para responder a todos os desafios da gestão do **Capital Humano**, aumentando a **produtividade e eficiência das empresas**” (META4, 2020, n.p., grifos nossos), fortalecendo a visão empresarial do governo, emparelhando as orientações do Banco Mundial e atendendo aos anseios do capital de otimização dos recursos e do capital humano, compreendendo as universidades como extensões de empresas que possuem funcionários e clientes.

Grosso modo, o RH META-4 é um sistema que administra o serviço público no Paraná. Em 2013, “[...] o governo impôs às universidades e às escondidas dos Reitores, o Decreto 7.599/13 que nos subordinava a um conselho de gestão. Também tem trabalhado de forma determinada para impor às universidades o Meta-4” (ADUNICENTRO, 2013, n.p.). De acordo com o SINDIPROL/ADUEL (2017c), aderir a esse sistema resultaria na perda total de autonomia das universidades, conquistada por meio da Constituição Federal de 1988 e reforçada pela LDBEN – Lei No 9.394/1996, que deu liberdade para a atuação e a gestão de seus recursos e de pessoal.

Em oposição, os sindicatos dos docentes universitários – SINDIPROL/ADUEL, Seção Sindical dos Docentes da UEM (SESDUEM), ADUNICENTRO, Sindicato de Docentes da UNIOESTE (ADUNIOESTE), SINDUEPG e SINDUNESPAR – uniram-se e indagaram que não era a “[...] autonomia que queremos. Chamamos os professores, técnicos e estudantes para reafirmarem a necessidade de recursos para IEES”, conforme aponta o Seção Sindical dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – SINDUTF-PR (2013, n.p.). Ademais, mobilizaram ações como forma de confronto e recusa a tal medida arbitrária, que interferia diretamente no Ensino Superior público e precarizaria ainda mais as IEES do Paraná, agravando a situação de sua manutenção e de sua permanência. Segundo nota dos sindicatos representativos dos docentes das IEES:

---

<sup>55</sup> O Sistema de RH Meta-4 “[...] é um software para gestão de folhas de pagamento, contratado pelo governo do Paraná na década de 90 [...]” e gerenciado pela Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar) (SINDIPROL/ADUEL, 2017d, n.p.).

Ocorre que atualmente as universidades estaduais do Paraná vivem dificuldades estruturais graves e sem solução da parte do governo. Faltam docentes efetivos nas sete universidades estaduais. Os concursos para reposição de professores não são realizados de acordo com as necessidades indicadas pelos departamentos e colegiados, e quando acontecem levam um ano para que os aprovados sejam contratados. Há universidades onde 1/3 do corpo docente é composto por professores contratados temporariamente. Esta situação causa sobrecarga de trabalho para os docentes e prejudica o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. [...]. Quanto ao financiamento das universidades estaduais destacamos que os recursos destinados pelos governos desde 1997 tiveram queda percentual. Se tomarmos como referência o ICMS, veremos que o índice foi de 12,88% em 1997, declinou para 8,92% em 2002 (término do governo Lerner), baixou para 7,28% em 2004 (governo Requião), aumentou para o patamar de 10,32% em 2010 (governo Requião), e, em 2012, no governo Carlos Alberto Richa (PSDB), baixou e ficou em 9,89%. (SINDUTF-PR, 2013, n.p.).

Essas informações reforçam a perspectiva empresarial na tomada de decisões frente às políticas públicas do Estado, com respaldo dos organismos internacionais, na construção de políticas que desvinculem a participação do Estado no desenvolvimento das IEES.

Com o segundo mandato de Richa, essas ações ficaram mais evidentes, com o popularmente conhecido “Pacotes de maldades” elaborado pelo governo, por intermédio da Medida Provisória No 664, de dezembro de 2014, que continha ataques diretos aos servidores públicos do estado, instituindo novos critérios na concessão de vários benefícios previdenciários, como auxílio-doença, aposentadoria por invalidez, auxílio-reclusão e pensão por morte (ADUNICENTRO, 2015). Isso gerou revolta e indignação de servidores públicos e de diversos setores da sociedade, como estudantes por meio dos movimentos estudantis e apoiadores da categoria, resultando na deflagração de greve e o confronto direto entre servidores e a Polícia Militar, em 29 de abril de 2015.

A trajetória de tentativas do governo em controlar as universidades estaduais foi um dos marcos da gestão de Carlos Alberto Richa (PSDB). De diferentes formas, buscou-se limitar os espaços autônomos das IEES, ao mesmo tempo em que os vínculos com o setor privado foram fortalecidos, impondo medidas restritivas e reguladoras, utilizando a dependência financeira das universidades ao Estado como meio de promover diversas ações governamentais neoliberais e autoritárias. Prova disso configura-se nas constantes intervenções e retomadas da implantação do sistema RH META4.

Segundo Baltar (2017, n.p.), “[...] o governo poderia aplicar às Universidades o mesmo tratamento dado a outros setores do Estado, retendo progressões e outros itens da carreira previstos em Lei. Isto é, o Meta 4 serve para descumprimento da legislação trabalhista e dos planos de carreira”.

A luta travada no segundo mandato do governo Richa foi em torno de conseguir o controle financeiro integral das universidades, inserindo-as em um sistema que já gerenciava cerca de 95% de todos os órgãos públicos paranaenses (SINDIPROL/ADUEL, 2018). Para isso, promoveu diversas medidas que se interligavam e pressionavam as IEES a aderirem ao sistema. Isso fere diretamente os princípios básicos constitucionais de autonomia universitária, destacados na LDBEN – Lei N° 9.394/1996 em seus incisos VIII e IX do Art. 53: “[...] aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos [...] bem **como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; [...] administrar os rendimentos e deles dispor** na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos” (BRASIL, 1996, n.p., grifos nossos).

Em geral, percebemos que tais ações não podem ser estudadas em sentido restrito, pois fazem parte de um discurso com viés neoliberal global, influenciados por tendências e demandas do mercado, que acabam norteando as políticas nacionais, neste caso, as do Ensino Superior do Paraná. Para Reis (2018, p. 7), “[...] é necessário compreender os nexos entre o financiamento das políticas sociais e a política econômica em curso no Brasil, que se constitui numa resposta, do ponto de vista do capital”.

## Considerações finais

As diferentes nuances impostas pelo capital sob a ideologia neoliberal orientaram o formato das universidades públicas no país, ora com pequenos avanços em questões sociais, ora com recuos e retrocessos. Isso delimitou os espaços de atuação do Ensino Superior público e estabeleceu reinterpretações do sentido do que é gratuito, público e o papel do Estado frente a essas questões, resultando em ações que distorcem o entendimento de autonomia universitária na perspectiva da emancipação humana. “[...] as ditaduras contemporâneas juridicamente aboliram até as formas modernas de autonomia das classes dominadas [...] e assim procuram incorporá-las à atividade do Estado: a centralização legal de toda a vida nacional nas mãos do grupo dominante, que é agora totalitário” (GRAMSCI, 2000, p. 226).

Frente a esse cenário, o formato do sistema de Ensino Superior no estado do Paraná acompanhou o cenário nacional, incorporando medidas que

buscaram promover gradativamente a desvinculação do papel do Estado frente às IEES, utilizando do aparato governamental como meio de atacar à autonomia universitária das instituições, em especial nos mandatos do governo de Carlos Alberto Richa (PSDB), que promoveu a junção das ações neoliberais impostas pelos governos anteriores por meio de medidas agressivas denominadas de “pacote de maldades” (ADUNICENTRO, 2016a). Segundo Sousa (2013), a gestão de Carlos Alberto Richa (PSDB) foi marcada pela extrema cobrança por racionalização em todas as áreas, com o objetivo de reduzir ao máximo o custeio com políticas públicas e alcançar melhores resultados operacionais.

## Referências

ADUNICENTRO. Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Centro-Oeste. O outro lado da autonomia das Universidades paulistas. “Terror psicológico” e arbitrariedades são a realidade dos professores da Unesp. Seminário na UEL discute a pretensão do Governo do Paraná em implantar o modelo de S&. ADUNICENTRO, 21 set. 2013. Disponível em: <http://www.adunicentro.org.br/noticias/ler/878/o-outro-lado-da-autonomia-das-universidades-paulistas-terror-psicologico-e-arbitrariedades-sao-a-realidade-dos-professores-da-unesp-seminario-na-uel-discute-a-pretensao-do-governo-do-parana-em-implantar-o-modelo-de-sao-paulo>. Acesso em: 24 mar. 2021.

ADUNICENTRO. Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Nesta semana, a PEC 395/14 do Dep. Federal Alex Canziani (PTB-PR), pode ir a plenário. A proposta institui a cobrança de cursos nas Universidades Públicas. ADUNICENTRO, 29 nov. 2015. Disponível em: <http://www.adunicentro.org.br/noticias/ler/1615/nesta-semana-a-pec-395-14-do-dep-federal-alex-canziani-ptb-pr-pode-ir-a-plenario-a-proposta-institui-a-cobranca-de-cursos-nas-universidades-publicas>. Acesso em: 10 jul. 2021.

AGORA PARANÁ. Estratégias para o desenvolvimento do Paraná. Agora Paraná, 19 set. 2010. Disponível em: <https://agoraparana.wordpress.com/2010/09/19/estrategia-para-o-desenvolvimento-do-parana/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

AMARAL, N. C. Uma análise do documento: “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. 2017. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BALTAR, R. O que é o sistema RH-META4 e o que está em disputa? SINDIPROL/ADUEL, 12 jun. 2017. Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/o-que-e-o-sistema-rh-meta-4-e-o-que-esta-em-disputa/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 ago. 2021.

CRUZ, D. A mais longa greve da história. PSTU, 8 fev. 2002. Disponível em: <https://www.pstu.org.br/a-mais-longa-greve-da-historia/>. Acesso em: 6 set. 2021.

DI PIETRO, M. S. Z. Direito Administrativo. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, v. 2. Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEHER, R. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “Alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MEDAUAR, O. Direito administrativo moderno. 21. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2018.

META4. O que fazemos?. 2020. Disponível em: <https://www.meta4.pt/que-fazemos/>. Acesso em: 20 maio 2020.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-112.

PAIVA, G. A. G. de; REIS, L. F. Uma análise das despesas com manutenção e desenvolvimento da educação superior no governo Requião (2003-2006). Educere et Educare, Cascavel v. 5, n. 10, p. 1-12, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI. Autonomia das Instituições de Ensino Superior do Paraná. Curitiba: SETI, 1996a.

PARANÁ. Lei N° 11.500, de 5 de agosto de 1996. Autoriza as IES a prestarem serviços e/ou produzirem bens para terceiros, bem como repassarem aos servidores, parte da receita decorrente, conforme especifica. Curitiba: Leis Estaduais, [1996b]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-11500-1996-parana-dispoe-sobre-politica-publica-de-incentivo-a-inovacao-a-pesquisa-e-ao-desenvolvimento-cientifico-e-tecnologico-ao-fomento-de-novos-negocios-e-a-integracao-entre-o-setor-publico-e-o-setor-privado-em-ambiente-productivo-no-estado-do-parana>. Acesso em: 9 set. 2021.

PARANÁ. Deputado Eduardo Trevisan. Projeto de Lei nº 564, de 4 de dezembro de 1996. Institui a “GRATUIDADE SELETIVA” no Ensino Público Superior do Paraná e dá outras providências. Curitiba: Assembleia Legislativa, 1996c.

PARANÁ. Decreto No 7.599, de 18 de março de 2013. Institui e define atribuições do Conselho de Gestão Administrativa e Fiscal do Estado, como colegiado de assessoramento direto ao Governador do Estado, estabelece procedimentos e define providências. Curitiba: Casa Civil, Sistema Estadual de Legislação, [2013]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=90739&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.4.2021.11.30.34.473>. Acesso em: 9 set. 2021.

PARANÁ. Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Apresentação. SETI, 2021a. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/institucional/apresentacao#>. Acesso em 12 maio 2021.

REIS, L. F. Políticas do Governo Requião para as universidades paranaenses: a distância entre o discurso de campanha e a prática governamental. Revista da Aduem, n. 3, p. 13-16, 2008.

SCHMIDT, L. M. O Ensino Superior no contexto das políticas públicas: uma experiência de gestão no estado do Paraná. 1999. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SHIROMA, E. Política de Profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do Professor. Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SILVA, M. da. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 195-205, 2002.

---

SINDIPROL/ADUEL. Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Estadual de Londrina e Região. As greves de 2000/2002 e os desafios atuais do movimento docente: Entrevista com Alcides Vergara e Ariovaldo Santos. Revista Sindiprol/Aduel, Londrina, n. 1, p. 35-44, ago. 2012a. Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/wp-content/uploads/2018/05/revista-do-sindiprol-aduel-edicao-01.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

SINDIPROL/ADUEL. Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Estadual de Londrina e Região. Acórdão do TJ-PR sobre autonomia universitária – 1992. SINDIPROL/ADUEL, Londrina, 10 abr. 2012b. Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/acordao-do-tj-pr-sobre-autonomia-universitaria-1992/>. Acesso em: 5 set. 2021.

SINDIPROL/ADUEL. STF Garante autonomia das universidades estaduais. SINDIPROL/ADUEL, Londrina, 10 out. 2018. Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/stf-garante-autonomia-das-universidades-estaduais/>. Acesso em: 10 set. 2021.

SINDUTF-PR. Seção Sindical dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Governo do Paraná propõe discussão de novo modelo de financiamento das universidades estaduais. SINDUTF-PR, 17 set. 2013. Disponível em: <http://sindutfpr.org.br/novo/2013/09/17/Governo-do-Parana-propoe-discussao-de-novo-modelo-de-financiamento-das-universidades-estaduais/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SOUSA, S. A gestão educacional no Paraná 2011-2013. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

ZANARDINI, I. M. S. A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000). 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.



## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: MARCOS CRONOLÓGICOS

*Vanêssa de Cássia Oliveira*<sup>56</sup>

*Marisa Schneckenberg*<sup>57</sup>

### Introdução

A temática desenvolvida neste texto é parte integrante de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO, Campus Irati/PR, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, e vinculada ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação.

O interesse pelo tema surgiu a partir de um projeto de Iniciação Científica (IC), durante a graduação em Pedagogia, e ao ingressar na Pós-Graduação, Mestrado em Educação, a pesquisa se construiu neste campo.

A problemática do trabalho se configura em como se dá a formação do pedagogo no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO na modalidade Educação a Distância - EaD. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o currículo do Curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância da UNICENTRO para discorrer sobre a organização normativa e pedagógica do Curso.

Este capítulo a partir de um recorte de pesquisa maior, pretende contextualizar o histórico da Educação a Distância internacionalmente e especificamente no Brasil, apresentando desde os primeiros registros legais da modalidade de educação até o período atual.

A temática do capítulo, se faz pertinente ao passo que aponta um delineado histórico da constituição e organização da Educação a Distância, assim, busca, entre outros objetivos, reconstruir um trajeto de sua formação e constituição como modalidade de educação nos moldes de que a conhecemos atualmente.

Para isso, utilizamos da revisão bibliográfica e análise documental que possibilitaram apontar os caminhos percorridos pela EaD desde seu início como educação até a constituição atual.

<sup>56</sup> Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e-mail: vanessa.oliveira797@hotmail.com

<sup>57</sup> Doutora em Educação, professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e-mail: marisaunicentro@hotmail.com

## Aspectos da constituição histórica internacional da modalidade educação a distância

A EaD surgiu há muito tempo, já com o advento da escrita, tendo sua origem nos primórdios da nossa civilização: “EaD não teve seu início com o advento da internet, como muitos pensam. Ela tem uma trajetória longa e diversificada, reportando-se a vários séculos na história da humanidade com o advento da escrita, a qual, para alguns autores, foi a precursora da EaD” (PASSOS, 2018, p. 23). Registos de uma modalidade de ensino semelhante datam de 1728 nos EUA, posteriormente ganhando destaque em outros países:

Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. Depois, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o Skerry's College ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade. Novamente nos Estados Unidos, em 1891, apareceu a oferta de curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster (NUNES, 2009, p. 2-3).

Traçar o percurso histórico da Educação a Distância a nível global não se faz objetivo da pesquisa, pois esta análise seria pretensiosa para este momento. O trabalho consiste, portanto, em traçar aspectos que ao olhar de pesquisador são necessários para adentrarmos na trajetória da EaD no Brasil.

No tocante sobre as referências de EaD pelos países podemos citar alguns exemplos como, assim, destacam-se alguns países e universidades que podem ser consideradas pioneiras na utilização da tecnologia na educação.

De acordo com Nunes (2009) são eles, Cuba, em que a EaD começa por volta de 1979 na Universidade de Havana; Estados Unidos, que conta com diversas instituições de ensino superior e médio como Pennsylvania State University, Stanford University, University of Utah, Ohio University, Canadá, Athabasca University, Austrália, e tem familiaridade com a EaD, com programas que vão do fundamental a Pós- Graduação.

São alguns nomes de instituições: University of Western, Universidade do Sul da Austrália, dentre outras, Bangladesh, Instituto de Educação a Distância de Bangladesh, China School of Professional and Continuing Education, também há modelos semelhantes em outros países como Indonésia, Japão, Nova Zelândia, Rússia, Portugal e Espanha com a Universidad de

Educación a Distancia (UNED) referência na Europa.

Destaca-se a experiência da Índia em 1962: “Uma das experiências de educação a distância com maior resultado, notadamente no campo universitário, teve início na Índia, com um projeto-piloto da Universidade de Délhi, em 1962” (NUNES, 2009, p. 4).

Esse percurso demonstra que a EaD passou por momentos diferentes de criação e implementação em cada país, considerando aspectos peculiares de cada nacionalidade, que ligam aspectos políticos, sociais, econômicos e que dizem respeito à constituição atual da modalidade em cada país:

Observa-se a partir dos anos 1990 uma mudança de escala do modo de acesso ao saber EaD e aprendizagem aberta, cuja expansão pode vir a ter efeitos benéficos sobre os sistemas de educação e formação, estimulando-os a tornar-se “mais adaptativos”. Nota-se a existência de uma dupla preocupação: a renovação dos sistemas educacionais e o desenvolvimento de uma indústria cultural europeia (BELLONI, 2012, p. 38).

Posteriormente, a Educação a Distância se inseriu em um campo de concepções teóricas que definiram seu funcionamento. Inicialmente, tem suas construções teóricas baseadas em outros segmentos, ou seja, não começa no âmbito educacional. Baseou-se em modelos teóricos da economia e da indústria, especialmente em elementos do fordismo e pós- fordismo. Otto Peters, estudioso da área, foi o grande difusor da área e desenvolveu trabalhos relacionando a EaD à elementos industriais, bem como de serviços, especialmente sobre princípios de divisão de tarefas, racionalização e realização em massa (BELLONI, 2012).

Um dos fatores para a inserção desta teoria nas concepções educacionais é o fato de que esta teoria influenciou um contexto amplo da sociedade, englobando os setores para além dos de produção e de bens: “O modelo fordista estendeu-se para além dos limites da produção de bens de consumo, tornando-se um discurso político, uma forma de ação do Estado, quase um estilo de vida” (BELLONI, 2012, p. 12).

Esse modelo aplicado na EaD prevê que o ensino seja realizado por especialistas, com uma divisão sistematizadas dos conteúdos, aplicados estes a uma grande quantidade de pessoas. Isto diz respeito à quantidade e não qualidade, transferindo para a EaD características industriais de caráter automatizado: “Aplicado à educação a distância, o modelo implica na divisão de trabalho, produção e consumo de massa, organização, controle e

distribuição centralizados dos programas, com os cursos sendo desenvolvidos por um pequeno grupo de especialistas” (COSTA, 2019, p. 82).

Este modelo, apesar de ter adeptos na EaD, sofre críticas contundentes sobre a constituição do papel do professor, que sob as bases desta teoria passa a ganhar a função de especialista, remetendo a um conteúdo fragmentado. Trata-se de divisão de tarefas, baseadas em uma organização burocrática. Porém, é preciso considerar que:

Como vimos, as teorias de Peters levantaram muitas objeções, em que pese seu rigor científico, e, muitas vezes, as críticas confundiram suas análises teóricas com a defesa de um modelo e/ou de uma instituição de EaD. Para ele, a EaD, por sua própria natureza, é o modo mais industrializado de educação, por isso, reflete em sua organização institucional e pedagógica os princípios da produção industrial (BELLONI, 2012, p. 28-29).

Da teoria de Peters adiante, muitas são as concepções teóricas sobre a Educação a Distância. Para entendê-las é preciso considerar seu processo de constituição histórica, assim como o posicionamento do pesquisador. A inserção da tecnologia e de sua concepção na prática pedagógica reflete-se a partir das situações problema em que os profissionais da educação se deparam no dia a dia. A partir destas, o educador poderá ampliar sua compreensão e romper paradigmas criados pelo próprio consciente:

No diálogo reflexivo com a prática com situação problemática concretas e estabelece um dinamismo de novas ideias e novas pistas, que demandam do professor uma forma de pensar e agir mais flexíveis. Isto implica estar aberto para novas compreensões e liberto de preconceitos, para transcender os conhecimentos da racionalidade técnica, incorporando os aspectos da intuição e da emoção (PRADO; VALENTE, 2001, p. 32).

Esse movimento de reflexão crítica sobre a realidade não é uma ação fácil de se romper. É somente a partir de um movimento de interesse de transpor estas velhas proposições que poderemos, pela intenção e ação, transformar. Na próxima subseção, esboçaremos a constituição da Educação a Distância sob os contornos brasileiros, que demonstram que ela passou por um movimento histórico de evolução não linear.

---

## MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Aqui pretendemos aprofundar a constituição da Educação a Distância nacionalmente, mas antes de adentrar ao aspecto histórico, é importante situar em linhas gerais a constituição da Educação a Distância no âmbito legal, de início apresentamos o conceito de políticas públicas de Educação a Distância, definido pelo dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância: “O conceito de políticas públicas de Educação a Distância (PPEaD) envolve, ao menos, três perspectivas: 1) políticas públicas; 2) políticas públicas educacionais; e 3) políticas públicas para a Educação a Distância” (PIMENTEL, 2018, p.5 10).

A pesquisa considera estas três perspectivas na Análise e reflexão do nosso objeto de investigação e na discussão deste item. As Políticas Públicas da Educação a Distância possuem características específicas, que se diferem em alguns aspectos das demais políticas educacionais, constantemente passando por auditagens: “No caso das PPEaD, a implementação, a execução e a avaliação por parte do Estado necessita se submeter a auditorias independentes e periódicas para cumprimento estrito de suas funções” (PIMENTEL, 2018, p. 512).

O conceito de Política pública pode ser definido sob a roupagem de diversas concepções e definições. Aqui utilizamos a definição de Castanheira, Paim e Diniz (2013, p. 55): “Por política pública se entende as ações e procedimentos adotados pelo Estado para a elaboração de bens e recursos públicos no atendimento das demandas da sociedade, com destaque para as áreas da saúde, educação, segurança, ciência, tecnologia, sócio ambiental, dentre outras”.

Ao tratar de política pública, remetemos a uma ação estatal de construção de recursos para toda a sociedade, estando em várias áreas. Neste trabalho, destacamos a área educacional, sendo historicamente recente como constituição de um campo: “As políticas públicas foram constituídas como uma área de conhecimento em um período recente na história” (MUNDIM; VERGANA, 2014, p. 2).

Buscar compreender o movimento de surgimento e constituição das políticas públicas se faz pertinente quando realizamos uma busca das influências destas na formação inicial e continuada dos professores: “A complexidade e a dinâmica das políticas que regem, financiam e avaliam a educação brasileira são partes constituintes dos conteúdos a serem trabalhados

em Cursos de formação de professores para a Educação Básica” (IOSIF; LIMEIRA; SANTOS, 2018, p. 86):

A importância das PPEaD e de sua afirmação no campo educacional brasileiro se dá por vários aspectos. Um deles é a institucionalização da modalidade Educação a Distância, por meio do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas e da sua materialização nas instituições:

Será pelas PPEaD que o processo de institucionalização dessa modalidade, como atividade intencional da prática pedagógica, poderá se materializar e potencializar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) a favor da melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades (PIMENTEL, 2018, p. 512).

Uma formação docente que visualize e realize o estudo das políticas públicas educacionais é um caminho positivo para que os futuros educadores estejam em sintonia com a proposta e a realização. Ainda, expande-se a sujeitos participantes da esfera política pedagógica e não apenas a usuários de uma política pública:

Temos, assim, que o compromisso político dos profissionais de educação passa a assumir uma nova dimensão na sua formação, sem deixar de lado, todavia, o papel dos críticos em relação às políticas públicas, sem deixar que nestas novas funções fique meramente como a de executores e deixem de protagonizar o papel de construtores das políticas, ao menos de participantes da elaboração destas (VIEIRA, 2011, p. 59).

Há de destacar que no decorrer da década de 1990 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) possibilitou, pela forma de implementação de suas políticas que desvalorizavam uma formação globalizante do professor, a setores privados a abertura e consolidação de suas instituições de educação:

O MEC no final dos anos 1990 e início do século XXI, teve papel importante na implementação de políticas que implicaram na precarização da formação de professores, e a EaD foi a vilã nesse processo, talvez por isso tenha encontrado tanta resistência em setores mais progressistas, sindicatos e academias. Além de facilitar o credenciamento de instituições privadas, implementou por meio de Portaria, normas que indicavam sua intenção (VIEIRA, 2011, p. 135).

As últimas décadas demonstram que as políticas públicas permitiram aberturas para a precarização da formação dos professores e sua inserção

aligeirada para o setor privado. Nesse processo, a Educação a Distância foi utilizada como mecanismo de transferência da educação para o setor privatista, o que trouxe receio por parte de instituições, de organizações e pesquisadores.

Este complexo panorama político educacional da formação e constituição da EaD permite refletir sobre sua constituição histórica. Seus marcos históricos possuem internamente disputas políticas que o constituíram, ou seja, um percurso histórico se faz, por um conjunto de ações e lutas no âmbito da sociedade civil e política, que culminam em fatos que ao longo do tempo se constituem em fatos históricos.

A EaD possui especificidades em sua formação e em sua trajetória história dada em cada país, o que não a torna um processo histórico único, conforme dito, a EaD tem configurações específicas em cada país, o que aponta que ela não se constitui uniforme e linearmente a nível mundial. No Brasil tem traços particulares que se assemelham a outros países, porém com normativas específicas que exemplificam seu processo de constituição e consolidação. Ela se inicia com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, especificamente no seu artigo nº80, que até a sua concretização na Lei nº 9.394, passou por várias discussões legais:

No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/2005 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998) (DIAS; LEITE, 2007, p. 5).

A Lei citada permite a regularização da EaD em termos legais, deixando de ser considerada como uma educação emergencial, ou sem amparos legais. Primeiramente ocorre a propagação de informações que advinham dos meios tecnológicos utilizados naquele momento histórico, como o rádio e posteriormente por via postal através dos Correios.

No Brasil muitas foram as experiências com a EaD. Há indícios em cursos de datilografia oferecidos por correspondência em anúncios de jornais antes de 1900, como salienta Alves (2009).

Mas não há consenso sobre esta possibilidade: “Esse anúncio do Jornal Brasil não é considerado por especialistas em EaD que buscam organizar os dados dispersos sobre a história dessa modalidade de ensino no Brasil” (COSTA, 2014, p. 11).

Oficialmente, a oferta de cursos na modalidade EaD se deu com a inserção das escolas internacionais: “O ano de 1904 é considerado como o marco inicial da oferta de cursos à distância no Brasil, pois foi quando houve a instalação das 'Escolas Internacionais', que eram filiais de uma organização norte americana existente até hoje e presente em diversos países” (ALVES, 2009, p. 35).

Os cursos eram voltados às áreas de comércio e serviços, realizados por meio de correspondência, com material impresso (PASSOS, 2018). Posteriormente houveram experiências com rádio: “Considera-se como marco inicial a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radio difusão como forma de ampliar o acesso à educação” (SARAIVA, 1996, p. 19). O processo de comunicação via rádio passa a ganhar conotações educativas, se tornando naquele momento histórico um veículo de informações educacionais, sob o formato de áudio-comunicação:

O processo da comunicação humana com finalidades educacionais transcende o uso de equipamentos e se consolida pela necessidade expressa de interlocução, de trocas comunicativas. Vozes, movimentos e sinais corporais são formas ancestrais de manifestações humanas no sentido da comunicação, visando à aprendizagem do outro ser (KENSKI, 2008, p. 651).

O processo educativo perpassa por ações comunicativas intencionais entre sujeitos dispostos a aprender e a ensinar. Assim, a fala, a comunicação, os signos linguísticos e a audição se fazem essenciais nesse processo. Ainda hoje o rádio consegue realizar isso:

O rádio continua sendo utilizado em lugares de difícil acesso como na Amazônia e o papel, personificando a concretude por meio do impresso, continua quase que imbatível. Tudo isso ao lado das mais modernas invenções de interatividade que a tecnologia digital propicia: e-mail, fórum, chat, videoconferência etc (DIAS; LEITE, 2007, p. 3).

Ao tratar das tecnologias na educação precisamos considerar que esta não chegou a todos os sujeitos e a todos os lugares da mesma forma e com a mesma concepção. De acordo com Alves (2009), em 1923 foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, cujo objetivo era oferecer uma educação popular por meio da radiodifusão, inicialmente mantida pelo setor público. Os



programas aumentaram mundialmente e os criadores precisaram repassar a emissora ao Ministério da Educação e Saúde, assim o rádio passou a ser a segunda maneira de ensino à distância no Brasil:

Ao final da primeira república a escola normal apresentava um Curso híbrido, com um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo, o que fazia das referidas escolas uma espécie de 'ginásios mal aparelhados'. Consequentemente, a formação do professor acontecia de modo deficitário, sem profundidade pedagógica (VIRGÍNIO, 2009, p. 119).

Outras experiências ocorreram como a de 1939, em que a Marinha e o Exército a utilizavam para formar oficiais por correspondência. Em 1941 o Instituto Universal Brasileiro (IUB) ofereceu uma formação básica profissional (PASSOS, 2018). Neste período, em que o mundo passa por conflitos armados a nível global, destaca-se o surgimento da internet como mecanismo de estratégia tecnológica:

A Internet se originou a partir da troca de informações criptografadas entre quatro computadores no período da Guerra Fria. No entanto, a rede mundial de computadores alcançou, nas primeiras décadas do século XXI, espaços e dimensões inimagináveis, em se tratando da sua ideia original (SANTINELLO; COSTA; SANTOS, 2020).

Em 1967, temos o Decreto-Lei nº 236 que alterou disposições sobre o Código Brasileiro de Telecomunicações. Em seu artigo 13º abriu a possibilidade da TV oferecer programações educativas: “A televisão educativa se destinará à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates” (BRASIL, 1967, s/p). E, no artigo 14º, define-se quem poderá utilizar da TV educativa (BRASIL, 1967, s/p).

Logo, experiências com a TV começam a acontecer, especialmente entre os anos de 1960 e 1970. Em 1967 o Código Brasileiro de Telecomunicações publica ações que aconteceriam por emissoras de rádio e TV educativa. Em 1969 o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais utilizava rádio e TV: “No Brasil, três estados do Nordeste desenvolvem até hoje experiências de televisão escolares (Ceará, Rio Grande do Norte e Maranhão), herança dos planos mirabolantes da então chamada tecnoestrutura no poder durante o regime militar” (BELLONI, 2002, p. 131). Estes estados ainda utilizam experiências de EaD via TV, por meio de programas educativos televisivos, criados durante momentos de efervescência política e ideológica.

Em 1971, com a Lei 5.692, as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau foram formuladas. No artigo 25º, inciso 2º, há menção do uso de tecnologias: "Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos" (BRASIL, 1971, s/p.). De acordo com Alves (2009), em 1974, com o projeto de Lei nº 1.878, se dá o primeiro passo para a abertura da Universidade Aberta que seria permeado pelo ensino a distância.

Em 1972 o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) foi substituído pelo Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) e projetos como Minerva e Mobral utilizavam a radiodifusão. Em 1990 passa a ser obrigatório que as emissoras cedam horários a programas de cunho educativo. Houve também iniciativas da Fundação Roberto Marinho como a criação dos telecurso e programas educativos através do canal Futura, TV Cultura e TV Escola (ALVES, 2009):

A partir da década de 1970, a EaD tornou-se mais significativa, com a oferta de programas de teleducação, como, por exemplo, os desenvolvidos por Roberto Marinho. Os processos de escolarização realizados por meio do rádio, da correspondência, da televisão e de outros meios de comunicação eram os que atingiam a demanda crescente, de 1904 até 1970 (ZANATTA, 2014, p. 22-23).

Com o acesso aos computadores e o advento da internet, as formas de ensino ganham outras dimensões, mas isto não ocorreu de forma linear e exigiu custos altos: "A Educação a Distância (EaD) não é compartilhada necessariamente via computador, mas pode-se dizer que no Brasil foram utilizados inicialmente a comunicação e transmissão das informações via rádio e, logo após, por folhetos enviados via correio" (SANTINELLO, 2006, p. 29).

Em 1971, foi criada a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), em que surgiram várias políticas públicas, inclusive na Pós-Graduação na modalidade EaD. Em 1973, houveram os Encontros e Congressos Nacionais de Educação a Distância, que também auxiliaram na criação de normativas. Ainda, em 1993 teve a criação da Revista Brasileira de Educação a Distância e em 1995a da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), (ALVES, 2009).

Também outros programas de formação inicial de professores e oferta de cursos aconteceram. Como em 1981, quando da criação do Centro Internacional de Estudos Regulares (CIERG). Em 1985 o projeto FUNTEVE,

em 1995 o Programa um Salto para o Futuro e em 1999 o Centro de Educação Superior à Distância no Rio de Janeiro (CEDERJ) (PASSOS, 2018).

Não podemos deixar de citar o documento intitulado “Por uma Política Nacional de Educação Aberta e a Distância”, de organização de Niskier (1988) que já revela uma preocupação com uma organização e avaliação dos projetos de EaD que estão sendo ou que iriam ser criados no país, porém não foram operacionalizados:

Em 1989 um grupo de trabalho coordenado por Arnaldo Niskier elaborou o documento Por uma Política Nacional de Educação Aberta e a Distância, estabelecendo estratégias de implantação, acompanhamento e avaliação para programas e projetos da EaD. No entanto, esse documento foi arquivado antes de ser executado (BURCI, 2020, p. 106).

Os programas CIERG, FUNTEVE, CEDERJ citados, dentre outros de menor utilização, compõem o histórico da EaD, cuja estrutura formativa se operacionaliza pela correspondência, rádio, TV e materiais impressos, programas que usaram de vários meios para sua concretização:

Durante muito tempo a EaD se deu somente pela palavra escrita, quer textos impressos (material didático) quer manuscritos (produção do aluno) com os avanços tecnológicos desenvolvidos no século XX, foram possíveis a introdução de novos procedimentos: transmissão oral por meio de rádio, gravações (discos de vinil, fitas k7, telefone entre outros), oral com imagem (televisão, vídeo, videoconferência etc.). Com o aparecimento da internet, surgiu a possibilidade de integração destas três formas, com o acréscimo da interatividade e em tempo real (simultaneamente). Temos visto a cada dia surgir mais e mais ferramentas (aplicativos) para uso nos computadores ampliando as possibilidades de comunicação (VIEIRA, 2011, p. 137).

Percebemos que a EaD passou por fases, que continuam a mudar a partir de cada revolução tecnológica. No Brasil, assim como em outros países, as primeiras experiências eram a partir da correspondência, posteriormente pela rádio difusão, TV até às ferramentas atuais. Segundo Belloni (2012), há de acordo com Nipper três gerações de EaD referentes às inovações na área tecnológica e comunicacional. A primeira foi no século XIX com o Ensino por correspondência. A segunda por volta de 1960 com a utilização do material impresso e audiovisuais. Já a terceira geração inicia-se em 1990 com a difusão das tecnologias de informação e comunicação. Mas estas gerações podem ser modificadas e alteradas conforme interpretação dos autores. Segundo Souza (1996, p. 9):

---

Especialistas como Michael Moore, da Universidade Estadual da Pensilvânia, sugerem que grandes mudanças serão feitas na entrada do próximo milênio; entretanto, a principal delas será a nova concepção de educação como um processo cuja ênfase estará na aprendizagem. Os professores não serão substituídos pelas novas tecnologias, mas terão funções diferentes das que têm hoje em dia.

A forma como é concebida a educação para os sujeitos poderá sofrer alterações, centralizando o processo final da educação na aprendizagem, e os professores apesar de manterem suas posições enquanto dissimuladores de conhecimento passarão a realizar ações que ganharão outras características das que atualmente exercem. Não se pode negar que na EaD o professor tem função construtora na vida dos sujeitos que participam do ato educativo:

Quando falamos em saberes construídos, devemos primeiramente nos posicionar sobre a postura do professor não só em questão a sua práxis, como também em relação a ética além da própria questão “ética” visto que ele deve ser equilibrado pois corresponde não só a figura que instiga e fomenta o conhecimento, mas também é de certa forma um influenciador de grande impacto na vida dos alunos (NICOLA; PALARO; LEMES, 2021, p. 346).

Refletir e lutar pelas políticas públicas de qualidade no que tange à modalidade de EaD se impõe como tarefa constante, crítica, e “A formação na ação do professor por meio da interação presencial e a distância nos mostrou uma possibilidade bastante viável de criar condições para a reconstrução da prática pedagógica do professor” (PRADO; VALENTE, 2003, p. 35). Tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, tem o sujeito que quer aprender e o sujeito que ensina. Esta mediação é realizada por interações presenciais ou a distância que possibilitam práticas pedagógicas construtivas. Há de registrar no âmbito de propostas de regulamentação da EaD que apesar de ser aprovada em caráter legal em 2005, houve anteriormente acirradas discussões sobre o texto da proposta, que tramitou por três anos até sua efetivação normativa, espaço de tempo utilizado pela rede privada de ensino para a criação a oferta da modalidade:

Na segunda metade do período de 1996-2003, é importante registrar a proposta de regulamentação da Educação a Distância (MEC/SESE, 2002), elaborada por uma comissão de especialistas e divulgada pelo MEC em agosto de 2000. Ela abordava os seguintes temas, entre outros: (a) abandono do duplo credenciamento; (b) credenciamento de parcerias

(c) manutenção dos momentos presenciais na avaliação dos alunos; e, (d) institucionalização da avaliação institucional. Por causa destes pontos, bastante polêmicos, que provocavam conflitos de interesses entre as diferentes esferas de poder, a construção deste texto político demarcou cerca de três anos de negociação. Ele foi finalmente aprovado, em dezembro de 2005 (SEGENREICH, 2013, p. 30).

Mas anteriormente já com a LDBEN (1996) especificamente em seu artigo 80 que trata sobre a Educação a Distância, podemos a considerar como modalidade de Educação, ou seja, no Brasil contamos com duas modalidades, a presencial e a distância.

Neste artigo é clara a responsabilidade do governo em incentivar o desenvolvimento da modalidade educação a distância em todos níveis de ensino e da educação continuada, oferecida em Instituições credenciadas, sendo a União a responsável pelo exame de registro, pelo registro do diploma, pela autorização e avaliação da implementação dos programas de educação a distância. Também é disposto sobre custos de transmissão, concessão de canais (LDBEN, 1996).

Apesar das primeiras conotações legais expressas na lei, a EaD passa a ser legitimada no âmbito do Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 que regulamenta o art. 80 da LDBEN de 1996. Neste decreto se especifica de forma detalhada as questões apontadas pelo artigo 80 da LDBEN, que tratam sobre o que se configura por Educação a Distância, sobre certificados e diplomas emitidos por Cursos nesta modalidade, bem como credenciamento, autorização, avaliação, matrículas, (BRASIL, 1998). “Com a revogação do Decreto nº 2.494/98, esse conceito foi ampliado pelo Decreto nº 5.622/05 e coincidiu com a fase de expansão dos cursos superiores na modalidade a distância” (IGLESIAS, 2018, p.99). O Decreto nº 5.622 dispõem em seu primeiro artigo:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

Este Decreto revoga o Decreto nº 2.494 de 1998, ampliando o artigo 1º do Decreto anterior, no que tange a conceituação do uso das Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem por professores e alunos. Ainda, é

legitimada a Educação a Distância como modalidade de Educação presente em todo Brasil (BRASIL, 2005):

Ressaltamos que o Decreto nº5.622/05 foi revogado pelo Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Essa regulamentação passou a permitir às IES credenciadas criar seus pólos de EaD respeitando a qualidade de infra-estrutura exigida pelo MEC e disponibilizarem a modalidade sem oferta simultânea do ensino presencial (IGLESIAS, 2018, p. 124).

Em 2017 o Decreto anterior passa por reformulações, sendo reconstruído e substituído pelo Decreto nº 9057 que traz em seu texto detalhes mais específicos sobre o credenciamento das Instituições e polos nesta modalidade, especialmente sobre os cursos de especialização lato sensu, e sobre o ensino fundamental e médio na modalidade:

Chama atenção, ainda, o apoio para a implementação da modalidade tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, já previsto pela LDBEN (BRASIL, 1996), porém, sob novos contornos, principalmente, diante do governo Michel Temer e a política de educação implementada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Filho (SANTINELLO; COSTA; SANTOS, 2020, p. 11).

Assim, demarcando em termos legais, a Educação a Distância tem suas raízes firmadas no solo educacional brasileiro enquanto modalidade de Educação, com estruturações significativas realizadas por meio dos Decretos nº 2.494 de 1988, decreto nº 5622 de 2005 e Decreto nº 9057 de 2017, que cobrem a constituição da EaD em termos práticos, de implementação, avaliação e supervisão.

## **Considerações finais**

Buscamos elucidar de forma simplificada o processo histórico do surgimento e concretização do que entendemos atualmente por educação a distância, apontando aspectos de sua constituição pelo mundo. Isto porque situar o histórico de qualquer elemento é não ignorar as bases de sua construção e considerá-las como fatores que podem justificar a atualidade.

Ao apontar a trajetória histórica da EaD, é notável perceber que na constituição de seus marcos históricos, a questão política se faz presente de forma pertinente, assim como em toda a história ou constituição societária. Inicialmente, as políticas para a EaD eram de caráter assistencialista no sentido da oferta, nos moldes daquele período e com uma continuidade insegura, ao

longo dos tempos as PPEaD começam a adquirir um aspecto de processo, que garante o acesso, continuidade e a finalização no âmbito educacional da EaD.

O capítulo buscou apresentar a questão histórica da construção da modalidade educação a distância, as primeiras experiências da educação a distância até sua consolidação como modalidade de educação pelo mundo focando sua constituição no Brasil. Ao longo do escrito percebemos que a EaD é uma modalidade de educação que não é recente ou considerada como algo novo, pois sua constituição perpassa longas décadas em um passado remoto, com características diferentes da que conhecemos atualmente.

Dos anúncios, passando pela rádio, à tv, e chegando às telas dos computadores, a EaD passou por longas e demoradas mudanças, que vão compondo as suas fases, o que lhe constitui especificidade em sua consolidação como modalidade de educação.

## Referências

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BELLONI, M. L. Educação a distância. 6 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXIII, n°78, Abril/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. Decreto Lei n° 236 de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962 do Código Brasileiro de Telecomunicações. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0236.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm). Acesso em: 03 maio. 2021.

BRASIL. Decreto n° 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 03 mar.2021.

BRASIL. Decreto n° 2561/1998. Brasília, DF: 1998a. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n°9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.057/2017. Brasília, DF: 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/decreto-mec-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017/#:~:text=O%20Decreto%20N%C2%B09.057,p%C3%B3s%2Dgradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20lato%20sensu>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 15 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 maio 2021.

BURCI, T. V. L. As políticas públicas para o ensino superior a Distância e as ações afirmativas dos povos indígenas: um estudo de caso na Universidade Estadual de Maringá. 2020. Tese. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

CASTANHEIRA, M.; PAIM, E.; DINIZ, K. A expansão da educação a distância no Brasil: a relação entre o público e o privado. In: SEGENREICH, S. C. D.; BUSTAMENTE, S. B. V. Políticas e práticas da Educação a Distância (EaD) no Brasil: entrelaçando pesquisas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

COSTA, A. F. da. Industrialização do ensino e política de Educação a Distância. Campina Grande: EDUEPB, 2019.

COSTA, M. L. F.; FRANÇA, F. F. As novas tecnologias de Informação e Comunicação nos Cursos de licenciatura: aspectos conceituais, políticos e legais. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Orgs.). Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2014.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. Educação a Distância: uma história, uma legislação, uma realidade. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, n.3, p. 1-11, jul./dez, 2007. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/MjMy.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

IGLESIAS, S. L. S. Os Cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a Distância nas Instituições públicas da região sul do Brasil: presença ou ausência das tecnologias nos projetos pedagógicos. 2018. Tese. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

IOSIF, R. G.; LIMEIRA, L. C. e SANTOS, A. V. dos. O ensino de política e gestão educacional nos cursos de licenciatura. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 85-106, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10777/6195>. Acesso em: 10 nov. 2020.



KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nxvgnTWSLXhgNjZrydx7sHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

MUNDIM, M. A. P.; VERGANA, L. da C. Concepções de estado na pesquisa de políticas educacionais: análise de teses do período 2006-2010. ReLePe, Curitiba, 2014. Disponível em: [www.relepe.org/images/838.pdf](http://www.relepe.org/images/838.pdf). Acesso em: 29 abr. 2021.

NICOLA, J. F.; PALARO, S. M. de C.; LEMES, S. de S. Ser professor ou estar professor: As implicações no contexto de sala de aula. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p.344-366, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14937>. Acesso em: 01 ago. 2021.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PASSOS, M. L. S. *Educação a distância: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede E-TEC Brasil*. Vitória: Edição do autor, 2018.

PIMENTEL, N. Políticas públicas de Educação a Distância. In: MILL, D. (Org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2018.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, J. A. (Org.). *Formação de Educadores para o uso da informática na escola*. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003. p. 21-38.

PRADO, M. E.; VALENTE, J. A. A Educação a Distância possibilitando a formação com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

SANTINELLO, J. O professor universitário vivenciando o ato de aprender em ambientes virtuais de aprendizagem. 2006. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2006-Jamile\\_Santinello.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2006-Jamile_Santinello.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

SANTINELLO, J.; COSTA, M. L. F.; SANTOS, R. O. dos. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76042/42522>. Acesso em: 29 set. 2021.

SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições de história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: [https://historiapt.info/pars\\_docs/refs/1/312/312.pdf](https://historiapt.info/pars_docs/refs/1/312/312.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

SEGENREICH, S. C. D. Relação Estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a Distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas. In: SEGENREICH, S. C. D.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). Políticas e práticas da Educação a Distância (EaD) no Brasil: entrelaçando pesquisas. 1.ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

SOUZA, E. C. B. M. de. Panorama internacional da Educação a Distância. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

VIEIRA, M. P. de A. A EAD nas políticas públicas de formação continuada de professores. 2011. Tese, faculdade de educação – Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2011.

VIRGÍNIO, M. H. da S. Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro. 2009. Tese, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2009.

ZANATA, R. M. Educação a distância no Brasil: aspectos legais. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Orgs.). Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 3ed. Maringá: Eduem, 2014.



apprehendere  
editora