

Wellington Manzato
Organizador

NOVOS HORIZONTES

CONSTRUINDO PONTES PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRADA

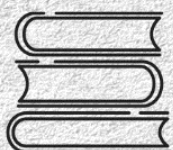


Uniedusul

Wellington Manzato
Organizador

NOVOS HORIZONTES

CONSTRUINDO PONTES PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRADA



Uniedusul

CONSELHO EDITORIAL

Ciências Humanas, Letras e Artes

Shelton Lima de Souza - UFAC
Pierre André Garcia Pires - UFAC
Yurgel Pantoja Caldas - UNIFAP
Daguinete Maria Chaves Brito - UNIFAP
Sílvio Simione da Silva - UFAC
Reinaldo Corrêa Costa - INPA
Marcelo Lachat - UNIFESP
Fernanda Cristina da Encarnação dos Santos - UNIFAP
José Rosa dos Santos Junior – UNIFESSPA
Anna Carolina de Abreu Coelho - UNIFESSPA
Paula Tatiana da Silva Antunes - UFAC
João Paulo da Conceição Alves - UFPA
Francivaldo Alves Nunes - UFPA
Lucas Rodrigues Lopes - UFPA
Lucélia Cardoso Cavalcante – UNIFESSPA
Vilma Aparecida de Pinho - UFPA
Rafael Sbeghen Hoff - UFAM
Márcia Teixeira Falcão - UERR
Juciane dos Santos Cavaleiro - UEA
Damião Bezerra Oliveira - UFPA
Francivaldo Alves Nunes - UFPA
Wilton Flávio Camoleze Augusto - UNIMAR
Rafael Ademir Oliveira de Andrade - Centro Universitário São Lucas
Daniel Chaves de Brito - UFPA
Fatima Sueli Oliveira dos Santos - IFAP
Ivanilton Jose Oliveira - UFG
Paulo Roberto Barbosa - PUC-SP
Ana Claudia Caldas Mendonça Semêdo - UFBA
Élido Santiago da Silva - UFPI
José Marcos Froehlich - UFSM
José Carlos Martines Belieiro Junior - UFSM
Edison Hüttner - PUCRS
Cláudio Primo Delanoy - PUCRS
Francisco Thiago Rocha Vasconcelos - UNILAB
Edonilce da Rocha Barros - UNEB

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

N945 Novos horizontes [livro eletrônico] : construindo pontes para uma
 educação integrada / Organizador Welington Manzato. –
 Maringá, PR: Uniedusul, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-5418-065-8

1. Educação integrada. 2. Professores – Formação. I. Título.
CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

DOI: 10.51324/54180658

O conteúdo dos capítulos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos os créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1.....	06
Educação linguística crítica e tecnologia: novas formas de pensamentos e construção de saberes	
Karoline da Conceição Santos; Mariana Ferreira Schulz; Shirlei Tiara de Souza Moreira	
doi: 10.51324/54180658.1	
Capítulo 2.....	18
Elaborando um Massive Open Online Courses (MOOCS) no PROFHISTÓRIA/UFSM	
Eldo Dorneles Junior; Leonice Aparecida De Fatima Alves Pereira Mourad	
doi: 10.51324/54180658.2	
Capítulo 3.....	31
Educação Patrimonial: o Museu Estadual do Carvão em Arroio Dos Ratos/RS	
Valdeci dos Santos Gonçalves; Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
doi: 10.51324/54180658.3	
Capítulo 4.....	43
Políticas públicas educacionais sob o prisma do direito internacional e dos direitos humanos	
Edson Ramos de Paulo Júnior; Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
doi: 10.51324/54180658.4	
Capítulo 5.....	62
Um breve relato de uma experiência em sala de aula com a produção de carta pessoal	
Edna Sousa Barbosa	
doi: 10.51324/54180658.5	

Capítulo

01

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA E TECNOLOGIA: NOVAS FORMAS DE PENSAMENTOS E CONSTRUÇÃO DE SABERES

KAROLINE DA CONCEIÇÃO SANTOS

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

<http://lattes.cnpq.br/2459303409742257>

MARIANA FERREIRA SCHULZ

Universidade Federal de Pernambuco (UFP)

<http://lattes.cnpq.br/1348206519393051>

SHIRLEI TIARA DE SOUZA MOREIRA

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

<http://lattes.cnpq.br/6955870763652289>

RESUMO: A dialética entre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e a Comunicação (TDIC) e os saberes docentes necessários na atualidade revela a necessidade de um olhar crítico e a construção de novas maneiras de lidar com o conhecimento e a informação. A interconexão digital, caracterizada pela mutabilidade e hibridismo, aumenta o potencial da tecnologia para facilitar o contato com novas culturas, cosmovisões e conhecimentos outros, contribuindo para a promoção de práticas educativas pluriversais e dialógicas, o que desenvolve e fomenta os letramentos (Kleiman, 1995), em especial o digital (Buzato, 2018; Hissa, 2021), e a (não) participação social e (não) democratização de acesso aos meios de informação (Braga, 2010) — com toda a ética e criticidade que isso demanda. Nesse contexto, este ensaio objetiva discutir de que modo o uso pedagógico das TDIC pode potencializar a promoção de práticas colaborativas e inclusivas na educação linguística. Para tanto, propõe-se uma articulação entre as bases do letramento digital, decolonialidade e tecnologias na educação. Metodologicamente, este estudo é de cunho bibliográfico-reflexivo, de perspectiva qualitativa. Esta discussão favorece para uma educação linguística crítica encorajando práticas decoloniais atentas à diversidade. Dessa forma, vislumbra-se, como resultados, contribuir para uma visão linguística crítica que, ao inverter a lógica do paradigma moderno-colonial, fomente a autonomia e a horizontalidade no contexto de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Decolonialidade; Letramento Digital.

ABSTRACT: The relationship between the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) and the teaching skills required nowadays reveals the need for a critical perspective and the emergence of new ways to handle knowledge and information. Digital interconnection, characterised by mutability and hybridity, increases the potential of technology to facilitate contact with new cultures, worldviews and other knowledge. This, in turn, contributes to the development of pluriversal and dialogical educational practices, which promote and stimulate literacy (Kleiman, 1995), especially digital literacy (Buzato, 2018; Hissa, 2021), and (non-)social participation and (non-)democratisation of access to the means of information (Braga, 2010) - with all the ethics and criticality that it demands. This essay discusses how the pedagogical use of DICT can promote collaborative and inclusive practices in language education. Therefore, we propose an articulation between the digital literacy principles, decoloniality, and technologies in education. Regarding the methodology, it is based on a bibliographical and reflective approach, with a qualitative perspective. This discussion contributes to critical linguistic education by encouraging decolonial practices, which are sensitive to diversity. As a result, it promotes a critical linguistic approach that favours autonomy and horizontality in the context of teaching and learning in virtual environments, inverting the modern-colonial paradigm logic.

KEYWORDS: Information and Communication Technology. Decoloniality. Digital Literacy.

INTRODUÇÃO

A centralidade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto multifacetado da sociedade contemporânea tem evidenciado uma gradação de mudanças sociais que afetam diretamente a nossa maneira de ser, agir e pensar, remodelando nossas inter-relações, e, por conseguinte, trilhando caminhos outros de estar em sociedade. Com a ampliação do uso das TDIC nas diversas situações cotidianas e na esfera laboral, muda-se o retrato do mundo e as concepções de tempo e espaço são ressignificadas contribuindo para uma maior apropriação dessas tecnologias por diversas camadas da população e favorecendo a diluição de fronteiras geográficas.

Nesse contexto, novas culturas, valores e conhecimentos são acessados numa velocidade frenética, trazendo à tona relevantes questões e mudanças que afetam o cenário educacional e reivindicam a construção de novas maneiras de lidar com o conhecimento e a informação, de interpretar os discursos e compreender os processos de acesso ao saber.

Pensar sobre a influência do meio digital num mundo globalizado onde vivemos constantemente na ambivalência do online e offline, implica considerar que a tecnologia atravessa várias camadas das relações socioculturais e políticas. Dessa forma, é imprescindível refletir como as práticas sociais são desenvolvidas a partir das TDIC, bem como qual o papel da educação frente a isso, a fim de que se potencialize e amplie a utilização desses recursos como forma de acesso aos bens culturais por diversas camadas da população.

Em contrapartida, ao pensarmos na estruturação social (Giddens,1987) e nos modos de formação das sociedades informacionais (Castells,1996), esbarramos em um verdadeiro abismo social entre as regiões conectadas (grupos sociais dominantes) e as desconectadas (grupos desfavorecidos à informação). Desse modo, as TDIC, segundo (Braga, 2010) “servem paradoxalmente a propósitos sociais antagônicos”. Por um lado, os recursos tecnológicos permitem a multiplicidade de discursos e interações sociais entre grupos em espaços geográficos diversos; por outro lado, contribuem para a concentração do poder em grupos hegemônicos que – dotados de tecnologia – impõem seus modelos.

1. TECNOLOGIAS DIGITAIS, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES

O modelo de educação tradicional, alicerçada na Modernidade/Colonialidade, carrega em si características de base colonial e excludente, priorizando as narrativas ocidentais como forma de pensamento universal e hegemônico, silenciando outras formas de acesso ao conhecimento. Sob outra perspectiva, o aporte dos recursos tecnológicos, ao superar as dimensões de tempo e espaço e possibilitar formas plurais de acesso ao saber, configura-se como um potencial de rompimento dessas práticas centralizadoras e dominantes, contribuindo para o desenvolvimento de práxis e saberes outros, distanciando-se de modelos unilaterais e técnicos, vislumbrando, por sua vez, práticas educativas mais dinâmicas e flexíveis voltadas para a multiplicidade e interdisciplinaridade.

Para dar início à reflexão proposta, vale lançar um olhar para o trânsito entre o mundo online e offline na escola. Com a expansão das tecnologias digitais, tanto a escola enquanto instituição, quanto nós, educadores, somos incumbidos da tarefa de avaliar o potencial dessas tecnologias e as possibilidades de uma educação linguística crítica frente a elas. Uma das questões que se destaca nesse sentido é a constituição das identidades dos alunos no espaço escolar, que se dá na relação com os colegas, professores, funcionários, bem como em contato com os materiais didáticos e as ideias às quais são expostos. À medida que um novo mundo se abre, horizontes se expandem e as identidades, que não são estanques, se modificam, assimilando novos traços e se refazendo a todo momento.

Nos constituímos, simultaneamente, a partir de e em relação a diversos grupos, na medida em que assumimos distintos papéis sociais. Assim, nossa identidade não é singular nem rígida, é continuamente negociada e reformulada (Baptista, 2015), sendo composta por muitos encontros e conexões. Portanto, não podemos delimitar as identidades individuais a partir de um grupo apenas, seja a família, a comunidade onde se vive, trabalho, e assim por diante. Esses grupos que nos permeiam são conectados de forma rizomática, logo, não-hierarquizada e não-linear.

No cenário da superdiversidade (Duboc; Fortes, 2019), o mundo offline é constantemente atravessado pelo online, permitindo uma expansão sem precedentes da diversidade no mundo. Nesse contexto, o processo de constituição de identidades se complexifica ainda mais, e ultrapassa os muros da escola fazendo com que vivamos a realidade em camadas. Através das relações estabelecidas com o outro, o indivíduo se reconhece como tal por não ser o outrem. Em outras palavras, seu espelhamento cultural

e identitário se dá a partir das diferenças. Desse modo, as identidades se manifestam a partir das práticas discursivas e são (trans)formadas constantemente.

2. PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM NO CIBERESPAÇO

Para além dos reflexos na esfera subjetiva, a presença ativa das TDIC na vida das pessoas se faz presente em funções de ordem prática. Nossa circulação no meio digital, com todas as possibilidades que ele permite, demanda novas habilidades, mecanismos e meios de lidar com os artifícios que mediam esse trânsito. A exemplo disso, o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19 fez com que experienciássemos diversas situações em que era necessário realizar ações de forma online – marcação de consultas médicas e mesmo a realização daquelas que pudessem ser feitas à distância; solicitação e recebimento do auxílio emergencial; participação nas aulas; envio e realização de tarefas escolares; e assim por diante. Tudo que não era estritamente necessário de ser realizado presencialmente, passou a ser online. Esse foi um momento chave em que o uso das tecnologias digitais se expandiu de forma muito expressiva, e trouxe mudanças que têm se mostrado permanentes, alterando o funcionamento de muitas práticas em diversos âmbitos da atividade social. Com isso, o manejo das TDIC se converte em requisito para a realização de ações no mundo.

Sabemos que as práticas sociais de linguagem permeiam as relações político-sociais, de maneira que interferem no agir social e no exercício da cidadania. A partir da crescente importância dessas práticas de linguagem no meio digital, surge a imprescindibilidade de se pensar um letramento digital que dê conta dessas demandas. Ou seja, em consequência do aumento da presença da tecnologia no dia a dia das pessoas e nas funções de caráter social, novos gêneros digitais têm sido adotados, criando a necessidade de inclusão dos mesmos na educação linguística. Para além dos gêneros escritos que já constam no currículo escolar, promover um letramento digital tem se tornado uma questão de cidadania, visando que os alunos desenvolvam as ferramentas necessárias para transitar no *ciberespaço*, aqui entendido como o espaço virtual dinâmico onde indivíduos transitam, integram grupos e mídias sociais, produzem e consomem informação (Santos, 2019).

Nesse entendimento, é preciso dar conta dos aspectos culturais, ideológicos, identitários que estão intrínsecos às práticas de linguagem e que, portanto, não podem ser ignorados. Torna-se emergencial deixar claro que uma educação linguística, conforme explica Ferraz (2018), pretende “colocar em xeque o papel das línguas nos grandes centros

urbanos, bem como nas regiões em que a rede mundial de computadores, a internet, tem afetado as relações e as práticas sociais. [...]; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade” (p. 108). Dessa forma, já não cabe tomar o meio digital como mero instrumento de mediação do processo de aprendizagem, pois, para além disso, trata-se de um potencializador dos multiletramentos, uma forma de abranger as vivências discentes na cibercultura (Pereira, 2014).

Nesse âmbito, entendemos que o letramento digital compreende um trabalho pedagógico que visa a formação de indivíduos digitalmente letrados, ou seja, preparados para interagir em meios multissemióticos e hipermediáticos e percorrer os hipertextos eficazmente, recuperando e avaliando informações de maneira crítica, transformando-as em conhecimento (Pereira, 2014). Ao estender o olhar da cultura escrita impressa para a cultura escrita digital, devemos observar a reconfiguração de gêneros textuais (tais como chat, email, fóruns etc.), dado que na medida em que se reestruturam e se adaptam aos novos formatos, surgem novas características e critérios de organização textual, atendendo aos novos contextos que vivem em constante transformação.

Conforme acrescenta Coscarelli, “precisamos fazer com que os alunos sejam bons leitores e escritores de diferentes gêneros textuais e formatos, como o hipertexto.” (2005, p. 111). Diferentemente dos textos lineares com que temos contato nos primeiros passos do processo de letramento, o hipertexto segue uma ordem não-linear, ou, como aponta Santos (2019), é uma estrutura complexa que permite conexões de maneira não hierárquica, uma rede rizomática aberta a inúmeras relações multidirecionais.

Dessa forma, Pereira (2009) sugere que cabe à escola a inclusão do estudo do hipertexto em sua grade curricular, a fim de que a dispersão que este formato pode ocasionar não se torne um obstáculo à elaboração do conhecimento. O autor ainda acrescenta que há mais de uma década que o uso situado das TDIC não se dá como um mero *manuseio de tecnologias*. Em vez disso, a experiência de jovens e adultos com os meios de comunicação atuais se dá enquanto *formas culturais*. É fundamental, nesse sentido, que a educação linguística leve essas práticas em conta, de forma a contemplar o letramento digital.

Para isso, é essencial considerar o letramento prévio que os alunos desenvolve(ra)m fora da escola, pois o contato com a tecnologia se inicia antes mesmo da alfabetização. O fluxo de construção do conhecimento, portanto, se dá de maneira dialógica, estabelecendo trocas horizontais entre os conhecimentos que os alunos trazem consigo – com base nas suas experiências no meio digital – e a mediação facilitada pelos docentes, ampliando o repertório de práticas linguísticas dos estudantes a partir de uma educação linguística

crítica. Ou seja, “é importante deixar claro que as tecnologias, por si só, não introduzem automaticamente as mudanças em nossa vida.” (Barton; Lee, 2015, p.13). Os autores acrescentam ainda que as diferentes camadas da sociedades farão usos distintos da tecnologia a fim de alcançar objetivos específicos.

Com base em nossas práticas docentes e, também, enquanto alunas, reconhecemos que a inclusão das tecnologias digitais na sala de aula já não é uma questão de escolha ou preferência. A presença e influência do mundo digital é uma constante que não pode mais ser ignorada, pois ocorre em todos os âmbitos da vida humana. Uma educação alheia ao meio digital e suas particularidades se dá em total dissintonia com o mundo externo, mostrando-se alienada aos modos de vida e ao universo dos alunos, gerando desinteresse e desmotivação. A inclusão interdisciplinar do letramento digital no programa escolar, por outro lado, gera maior interesse dos alunos, visto que integra as vivências extraescolares e prepara os alunos para interagir com outros gêneros do meio digital, ampliando suas possibilidades.

Como bem pontuado por Pereira (2021), “[...] as tecnologias acionam termos que enunciam conceitos atrelados, em especial, à modernidade, a exemplo de progresso, desenvolvimento, competitividade, otimização, individualismo, entre outros” (p. 239-230), associando, dessa forma, as possibilidades do uso das TDIC na educação a propósitos liberais. Contudo, a direção na qual inserimos nossas reflexões vai no sentido de propor um ambiente de cooperação, estabelecendo relações. Pretendemos, a partir da utilização pedagógica das tecnologias digitais, construir um ambiente de pluralidade, orientado por princípios de respeito e acolhimento das diferenças, bem como a busca por justiça social, invertendo a lógica da hierarquização de línguas, povos e culturas.

3. TDIC E EDUCAÇÃO CRÍTICA

As novas tecnologias digitais permitem um acesso que não seria possível de forma analógica, o que abre portas para um alargamento sem precedentes do escopo da educação linguística, evidenciando alguns conceitos básicos como (co)autoria, cooperação, interação, compartilhamento de saberes e conhecimentos, abertura e flexibilidade. Por outro lado, o acesso a esse largo volume de informações traz consigo a possibilidade de embates e choques, o que demanda do professor a habilidade de mediar esses conflitos de forma a destacar os contextos de diferentes realidades e promover o respeito às diferenças (Mendes, 2007). Dessa forma, a prática docente envolvendo a linguagem e a tecnologia demanda um debate e um posicionamento crítico, pois, em

consonância com Rajagopalan, “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (2003, p. 125).

A educação, por sua vez, alicerçada na colonialidade, enquanto processo histórico de manutenção da hegemonia e dominação de um povo sobre outros, é um mecanismo que se estrutura em múltiplos eixos. Esse modelo se reproduz através das políticas linguísticas e educativas, da formação de professores, das práticas hegemônicas de ensino, do modelo de avaliação e certificação, do currículo, dos materiais didáticos (Mendes, 2022), entre outros.

Na medida em que as novas formas de acesso ao saber propiciam uma visão holística do panorama atual, amplia-se o leque de possibilidades e caminhos que a tecnologia nos oferece. Assim, alinhar as práticas docentes com os recursos digitais, visando abranger a superdiversidade do cenário contemporâneo (Duboc; Fortes, 2019), se mostra um via frutífera para a extenuação do paradigma colonial no processo educativo.

No que tange os meios e recursos educacionais, o próprio conceito de material didático tem seus contornos modificados. Compreendendo *material didático* como um conjunto de recursos, físicos e/ou digitais, organizados como fonte, como mediadores nas práticas situadas de ensinar e aprender línguas, verifica-se que as TDIC não apenas simplificam o acesso a informações diversas, mas permitem maior flexibilidade na composição desses materiais para além de livros didáticos e materiais impressos disponíveis no ambiente escolar. Logo, os recursos que as TDIC proporcionam ampliam as perspectivas do material didático, alcançando outras vozes e culturas muitas vezes silenciadas nos materiais tradicionais. Eles se tornam, nesse sentido, o ponto de partida para experiências centradas no uso da língua. Dessa forma, as TDIC concedem mais autonomia a professores e alunos para ampliar o escopo das reflexões no exercício do pensamento crítico, atuando como desencadeador de discussões.

As atividades propostas podem, por exemplo, envolver a resolução de situações-problema a partir das ferramentas digitais disponíveis – tais como mecanismos de busca, sites de notícias, enciclopédias, fóruns, softwares etc. – e da colaboração do grupo, de maneira a romper com o modelo moderno unidirecional em que a aula é centrada no(a) professor(a), sendo ele ou ela a fonte principal de informações e a figura de autoridade que valida (ou não) as descobertas dos alunos enquanto conhecimentos legítimos. Nessa proposta, por sua vez, o(a) professor(a) atua de maneira colaborativa, mediando o processo de produção do conhecimento. Assim, ressaltamos o conceito de *polidocência* cunhado por Mill et al (2010), que compreende que todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem mobilizam saberes que contribuem para a construção do conhecimento. Em

outras palavras, considera-se muitos outros atores neste processo, para além da dicotomia entre aluno e professor.

Ao refletir sobre as possibilidades da tecnologia para uma educação crítica, devemos ter em conta que, desde o advento da Web 2.0, tráfegar no meio digital não se restringe a acessar a um canal que transmite informações, visto que a utilização da internet não ocorre unicamente na base do *download*, do recebimento de informações (Santos, 2019). É uma via de mão dupla, uma relação dialógica; recebemos e enviamos informações; operamos trocas globais em questão de segundos. Essa conexão põe em contato diferentes realidades, culturas e ideologias.

Dessa forma, outra contribuição das TDIC se dá no sentido do desenvolvimento de uma avaliação intercultural. Nesse ponto, vale explicitar que a forma como compreendemos a interculturalidade no que concerne à educação implica, antes de tudo, um esforço constante de promoção do respeito e celebração da diversidade, refletindo diretamente na relação com o outro e na própria subjetividade dos sujeitos. Como defende a linguista Edleise Mendes (2012):

No ensino-aprendizagem de línguas, o sentido que atribuo ao termo intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar (Mendes, 2012, p. 359)

Para além do nível individual, a interculturalidade alcança também o âmbito social enquanto projeto político, visando evidenciar desigualdades e estruturas/relações de poder de forma a questionar e combatê-las (Walsh, 2007). Assim, no contexto de sala de aula, a prática intercultural inclui também o exercício de desafiar epistemicamente o conhecimento hegemônico e dominante, buscando intervir e provocar mudanças (Walsh, 2005) ao mesmo tempo em que promove “processos de intercâmbio, cooperação a aprendizagem mútua, que vai atuar impulsionando a promoção de espaços de tradução e negociação” (Rosa, 2020, p. 375).

Em um webinar promovido pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), Mendes afirma que a avaliação como prática intercultural se dá na vivência com o outro, na experiência de construir repertórios na língua para agir no mundo. Assim, avaliar é também partilhar e colaborar, pois somos sensíveis àquele(a)s com quem dividimos a experiência de aprender – trata-se de uma avaliação-ação.

Para avaliar o desempenho dos alunos em determinado curso ou projeto pedagógico, por exemplo, pode-se realizar atividades de produção que tenham, de fato, uma circulação social para além do objetivo de atribuição de nota por parte do(a)

professor(a), conforme recomenda Mendes. Desde a publicação de textos opinativos, cartas abertas, artigos em blogs etc, até propostas de intervenção em problemas sociais identificados pelos próprios alunos, os meios digitais viabilizam um amplo alcance para a produção e circulação de discursos que costumam ser limitados ao ambiente escolar.

Focando na educação linguística, Denise Braga (2010) acrescenta que as TDIC pluralizam as possibilidades que uma língua estrangeira pode nos conceder para atuar no mundo, fazendo com que a aprendizagem seja também um processo de autotransformação e expansão de fronteiras. Nas palavras da autora, “(...) as novas tecnologias [...] potencializam, no nível local, o acesso dos grupos socialmente desfavorecidos à informação e ao contato social fora dos limites geográficos das comunidades e grupos de origem, permitindo modos de participação social mais democráticos.” (p. 374). Trazer esse olhar para o ensino-aprendizagem de línguas, portanto, é defender uma visão de língua que leva em conta a pluralidade dos sujeitos falantes, bem como a cultura e historicidade contida na materialidade discursiva.

Neste contexto, caracterizado por um ambiente de circulação de discussões plurais, todos os sujeitos são potencialmente capazes de produzir conhecimento e acessar grupos e culturas distintas estabelecendo conexões e formas de convívio antes inimagináveis. O caráter multifacetado e dinâmico dessas novas formas de acesso ao saber, possibilitam, portanto, ampliar as visões no campo da linguagem, por vezes centralizadoras e excludentes, acreditando caminhos outros, novos olhares e acessos potencializando novas alternativas ainda que, lamentavelmente, não alterem a estruturação social.

Isso posto, vale ressaltar que a linguagem tem um papel indispensável nesse remodelamento da comunicação e construção de sentidos. Por um lado, ela é essencial para que essas mudanças sociais aconteçam; por outro lado, é afetada e transformada pela inserção dessas “novas tecnologias”, que já não são tão novas assim. Não obstante, é inegável que a participação online das pessoas se intensificou ao longo do tempo e vem reconfigurando a nossa forma de ser e estar em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da inserção dos meios digitais para além de proporcionar uma abundante fonte de saberes, permite que distintos povos, em tempo e espaços diferentes, possam interagir e compartilhar outras cosmovisões e formas de viver. Com as diversas potencialidades dos recursos tecnológicos, as pessoas passam a ter novas possibilidades discursivas, novos contatos linguísticos, sendo capazes de negociar a escolha da língua e impulsionar estrategicamente o uso de outras línguas, por vezes, silenciadas. A partir

dessas novas formas de diálogo, os sujeitos podem se tornar mais críticos e agir de modo consciente e determinante em suas práticas sociais.

No âmbito educativo, a estreita relação dos mundos online e offline gera necessidades e expectativas que extrapolam práticas alicerçadas na dominação e no silenciamento e, dessa maneira, contribuem para o processo de democratização da informação. Frente a essa realidade, evidenciar a potência dessas tecnologias requer o entendimento de que a tecnologia está para a educação e não o inverso. Pensar nos recursos digitais como possibilidades reais de formação e acesso ao conhecimento implica o reconhecimento de fundamentos como solidariedade, autonomia, criticidade, cooperação.

Os novos caminhos que se desdobram graças aos avanços tecnológicos propiciam novos olhares para as ações e relações no meio social, o que demanda um fazer docente crítico no cenário contemporâneo da superdiversidade. Assim, um ensino engajado com a superação das relações de poder e de dominação começa pela ampliação do escopo da educação linguística para além dos muros da escola, estreitando laços com a diversidade global presente no meio ciberespaço. Por fim, para além de refletir sobre os artefatos digitais em si, torna-se imperioso reverberar sobre as possibilidades de práticas que o uso da tecnologia nos permite, com o intuito de desenvolver uma comunicação mais assertiva e acesso mais amplo e democrático à informação.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. M. T. R. Construção identitária e crenças em torno da profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol: Uma incursão inicial. In: SIMÕES, D.M.P. FIGUEIREDO, F.J.Q. (Org) **Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas**. Campinas, SP. Pontes, 2015

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 373–391, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura do hipertexto: um diálogo com Rouet et alii. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 109-123.

DUBOC, A. P. M.; FORTES, O. B. S. **Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso**. Entrevista com Jan Blommaert e Massimiliano Spotti (Tilburg University). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

FERRAZ, Daniel. Educação Linguística e transdisciplinariedade. In: PESSOA, Rosane; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de palavras, 2018.

GIDDENS, A. **Social Theory and Modern Sociology**. Cambridge: Polity Press, 1987.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 119-140.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

_____. **A avaliação como prática Intercultural**. Córdova: Abralin, 09 out. 2020. 1 vídeo (1h:20min:25s) [Live]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MPqIKAYrQJU>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

_____. Educação Linguística Intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010

PEREIRA, Eliúde Costa. **Tecnologia educacional e letramento digital: um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública**. 2014. 296f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2014.

PEREIRA, Fernanda Mota. Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês. **Ilha do Desterro**; Florianópolis Vol. 74, Ed. 3, (Sep-Dec 2021): p. 227-246. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80044>

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROSA, P. A. A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: NOVOS DESAFIOS, VELHAS QUESTÕES. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 68, p. 372–393, 2020. DOI: 10.9771/ell.v0i68.39018.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2019. v. 1. 223p.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, vol. XXIV, núm. 46, jan.-jun., pp. 39-50, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 19, n. 48, mai.-ago., 2007.

Capítulo

02

ELABORANDO UM MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCS) NO PROFHISTÓRIA/UFSM

ELDO DORNELES JUNIOR,
SMED- Bento Gonçalves e SEDUC/RS
<http://lattes.cnpq.br/1778420575938484>

LEONICE APARECIDA DE FATIMA ALVES PEREIRA MOURAD,
Universidade Federal de Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

RESUMO: Este artigo explora o MOOC "TDIC's em Sala de Aula: Reimaginando o Processo de Ensino", uma iniciativa da UFSM dentro do programa ProfHistória, visando integrar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de História. Desenvolvido por Eldo Dorneles Júnior e Leonice Aparecida De Fatima Alves Pereira Mourad, o curso enfatiza metodologias pedagógicas inovadoras através de vídeos e e-books, destinados a capacitar professores para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Avalia-se o impacto deste MOOC como um passo significativo em direção à educação adaptada às necessidades do século XXI, promovendo uma formação contínua e acessível para educadores.

PALAVRAS-CHAVE: MMOC; Formação de Professores/as; TDICs;

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o campo da educação tem testemunhado uma transformação significativa impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais. Em seu estudo sobre práticas inovadoras na formação do educador, André (2016) diz que essa evolução implica uma revisão da formação docente para alinhar-se às necessidades emergentes trazidas pela era digital, destacando a necessidade de integrar práticas pedagógicas que efetivamente utilizem tecnologias digitais para enriquecer o aprendizado. Este cenário tem promovido o surgimento de novas metodologias de ensino que visam atender às necessidades de uma geração cada vez mais conectada. Dentro desse contexto, os Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs)¹ emergiram como uma ferramenta educacional inovadora, com o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento. O Programa ProfHistória, criado em 2010, representa uma iniciativa pioneira nessa direção, oferecendo aos docentes de História uma plataforma para aprimoramento profissional através de uma abordagem interdisciplinar e reflexiva.

¹(...) o termo Massive Open Online Courses (MOOCs) foi introduzido pela primeira vez em 2008 por Dave Cormier para descrever o curso 'Conectivismo e Conhecimento Conectivo' da Siemens e Downes" (Yuan e Powell 2013, p. 5).

Este artigo foca no desenvolvimento e implementação de um MOOC específico, criado como parte do Programa ProfHistória, destinado a promover a formação continuada de professores de História. Intitulado "TDICs em Sala de Aula: Reimaginando o Processo de Ensino", o curso visa integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de História, refletindo sobre novas formas de engajar estudantes e melhorar as práticas pedagógicas. Através deste estudo de caso, buscamos explorar não apenas o processo de concepção e implementação do MOOC mas também avaliar seu impacto entre os professores participantes, contribuindo assim para o debate mais amplo sobre o papel dos MOOCs na educação contemporânea.

Ao adotar uma metodologia inovadora que combina vídeos instrutivos, ebooks e atividades interativas, o MOOC propõe uma abordagem pedagógica que transcende as fronteiras tradicionais da sala de aula, oferecendo uma oportunidade de aprendizado flexível e acessível. Este artigo argumenta que a implementação do MOOC "TDICs em Sala de Aula: Reimaginando o Processo de Ensino" não apenas atende à crescente demanda por recursos educacionais inovadores mas também representa um passo significativo na direção de um ensino de História mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades do século XXI.

Além disso, a emergência da pandemia de COVID-19 destacou a urgência de adaptar as práticas educacionais a um contexto cada vez mais digital. Nesse cenário, o MOOC "TDICs em Sala de Aula: Reimaginando o Processo de Ensino", desenvolvido e hospedado na plataforma online da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), surge como um exemplo emblemático de como as instituições educacionais podem responder a esses desafios. A escolha dessa plataforma não apenas facilita o acesso a recursos educacionais de alta qualidade por um público amplo, mas também sublinha o compromisso da UFSM com a inovação pedagógica e a educação acessível.

Este projeto alinha-se perfeitamente com os objetivos do Programa ProfHistória de promover uma formação contínua e reflexiva para os professores de História, atendendo às demandas por uma educação que integre teoria e prática de maneira significativa e atualizada. Ao analisar este MOOC, o artigo visa não apenas documentar uma experiência pedagógica inovadora, mas também contribuir para uma compreensão mais ampla das potencialidades e desafios associados à implementação de tecnologias educacionais em tempos de rápida transformação social e tecnológica.

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

A transformação digital na educação tem sido objeto de estudo e análise por diversos acadêmicos brasileiros, que investigam tanto suas potencialidades quanto seus desafios. Este processo, marcado pela inserção de tecnologias digitais no ambiente educacional, promove não apenas uma evolução metodológica, mas também uma transformação nas dinâmicas de construção e disseminação do conhecimento.

Dentre os autores que discutem essa transformação, Moran (2000) destaca-se por sua análise crítica sobre a integração das tecnologias na educação. Segundo ele, a educação contemporânea necessita transcender os limites tradicionais da sala de aula, explorando as possibilidades interativas e colaborativas oferecidas pelas novas mídias. Moran defende uma abordagem mais holística e integrada, que considere as tecnologias digitais como ferramentas essenciais na promoção de uma aprendizagem significativa e adaptada às necessidades do século XXI.

Outro aspecto relevante é a discussão sobre a formação docente nesse novo contexto educacional. Prensky (2001), apesar de não ser brasileiro, influenciou significativamente o debate no Brasil com sua distinção entre "nativos digitais" e "imigrantes digitais". Este conceito foi posteriormente explorado por autores brasileiros como Kenski (2012), que enfatiza a necessidade de repensar a formação dos professores. Kenski argumenta que a capacitação docente deve ir além do domínio técnico, envolvendo uma compreensão crítica das implicações pedagógicas das tecnologias digitais.

Apesar dos avanços, a transformação digital também apresenta desafios, especialmente no que diz respeito à inclusão digital. Almeida (2005) destaca a desigualdade no acesso às tecnologias digitais como um dos principais obstáculos à efetivação de uma educação digital inclusiva. A autora aponta para a necessidade de políticas públicas que promovam não apenas a infraestrutura tecnológica, mas também programas de formação que preparem os educadores para atuar eficazmente nesse novo cenário.

A transformação digital desencadeou uma mudança paradigmática não só na forma como interagimos e processamos dados, mas também na metodologia de ensino e aprendizado. Tajra (2007) ressalta a importância dessa mudança, afirmando que “Não oferecer acesso a essa nova tecnologia é omitir o contexto histórico, sócio-cultural e econômico vivenciado pelos professores e estudantes”. (TAJRA, 2007p. 7)

Um exemplo concreto da aplicação bem-sucedida da transformação digital na educação pode ser observado no caso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

que implementou diversos MOOCs como parte de sua estratégia educacional. Estes cursos representam um avanço significativo na democratização do acesso ao conhecimento, permitindo que indivíduos de diversas regiões e contextos socioeconômicos participem de experiências educacionais enriquecedoras.

Sobre o conceito de MOOC vemos em Gomes, Alves e Valente que:

A designação de MOOC – Massive Open Online Course (Curso Aberto Massivo e Online), que se disseminou nos últimos anos, corresponde a uma tipologia de cursos com as seguintes características: É Massivo (Massive) porque potencialmente pode ser frequentado por centenas ou mesmo milhares de estudantes em simultâneo sem que isso implique alterações na sua estrutura e modelo de funcionamento. É Aberto (Open), uma vez que pode ser frequentado por qualquer pessoa que tenha as condições necessárias do ponto de vista da infraestrutura, equipamento e competência digital para se inscrever num curso online. É em Linha (Online), isto é, desenvolve-se através das redes de comunicação digital, nas quais são disponibilizadas os conteúdos e materiais de estudo, as propostas de atividades a realizar, efetuadas as interações que possam estar previstas entre os diferentes intervenientes do curso e efetuadas as atividades de avaliação. É um Curso (Course), dado tratar-se de uma experiência de aprendizagem pensada, estruturada e organizada com o objetivo de promover aprendizagens e desenvolvimento de conhecimentos" (GOMES, ALVES e VALENTE, [s.d.], p. 1

No contexto da educação na era digital, os MOOCs emergem como catalisadores da democratização do acesso ao conhecimento, enfatizando uma pedagogia centrada no aprendiz. Essa modalidade de ensino, alinhada às premissas da aprendizagem interativa, reconfigura o papel tradicionalmente passivo do estudante, transformando-o em protagonista de seu processo educativo. A interatividade proposta pelos MOOCs não se limita à absorção do conteúdo; estende-se a plataformas colaborativas onde a troca de saberes ocorre em uma escala global, incentivando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais essenciais para o século XXI.

A partir de uma perspectiva crítica, é imperativo analisar os MOOCs não apenas como ferramentas tecnológicas, mas como componentes de uma abordagem pedagógica inovadora que requer um redimensionamento das estratégias de ensino e aprendizagem. Carvalho (2007) analisa a influência das tecnologias digitais no ambiente educacional, considerando-as uma oportunidade preciosa para os professores revitalizarem suas aulas, tornando o ensino mais atraente e eficaz.

A ênfase na autonomia do aprendiz sugere uma ruptura com modelos educacionais tradicionais, promovendo uma educação mais flexível, acessível e adaptada às necessidades individuais. Este cenário implica, para educadores e instituições, o desafio

de criar conteúdos e metodologias que estimulem a interação significativa, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos de forma colaborativa.

Os MOOCs, portanto, representam uma mudança pedagógica que responde às demandas de uma sociedade caracterizada pela rápida disseminação da informação e pela constante transformação tecnológica. Ao fomentar comunidades de aprendizagem globais, esses cursos online abertos reforçam a importância de construir conhecimento de maneira cooperativa e contextualizada, preparando os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação ativa e consciente na sociedade digital.

A efetiva integração das tecnologias digitais no ambiente educacional enfrenta desafios notáveis, entre os quais a formação docente se destaca. Muitos educadores, por falta de treinamento específico, encontram dificuldades em incorporar essas ferramentas em suas metodologias pedagógicas. Nesse contexto, Públio Júnior (2018) ressalta a essencialidade do aprimoramento profissional dos professores, argumentando que é crucial “que os educadores modelem e ensinem técnicas de aplicação de tecnologia válidas tanto para uso na sala de aula quanto para comunicação fora dela, usando a mídia eletrônica” (PÚBLIO JÚNIOR, 2018).

A importância do MOOC, neste contexto, se amplia ao oferecer formação continuada para professores, endereçando diretamente um dos desafios mencionados: a necessidade de capacitação docente em tecnologias digitais. Ao disponibilizar cursos que promovem não apenas o aprendizado de novas ferramentas tecnológicas mas também metodologias inovadoras de ensino, o MOOC se torna um recurso valioso para o desenvolvimento profissional dos educadores. Para Tardif e Lessard “a docência começa a ser apresentada como um trabalho fortemente contextualizado, concreto, posicionado, marcado principalmente pelas contingências situacionais” (TARDIF, LESSARD, 2004, pág. 46). Essa concepção mostra a importância da formação continuada dialogando diretamente com o cotidiano de sala de aula, buscando a reflexão e a significação do conteúdo com a prática do docente.

A iniciativa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em abrir acesso a todos à sua plataforma de cursos de formação continuada é exemplar nesse sentido. Essa abertura democratiza o acesso à educação de qualidade, permitindo que professores de diversas regiões e contextos possam se beneficiar de conteúdos atualizados e alinhados às demandas educacionais contemporâneas.

Essas iniciativas refletem um compromisso com a melhoria contínua da qualidade educacional, reconhecendo que a formação docente é um elemento chave na integração eficaz das tecnologias digitais no ensino. Ao facilitar o acesso a recursos educacionais

enriquecedores e relevantes, a UFSM contribui significativamente para o empoderamento dos professores, capacitando-os a superar desafios pedagógicos com criatividade e inovação.

O DESENVOLVIMENTO DO MOOC: “TDIC'S EM SALA DE AULA: REIMAGINANDO O PROCESSO DE ENSINO”

O MOOC intitulado "TDIC's em Sala de Aula: Reimaginando o Processo de Ensino", hospedado na plataforma de cursos livres da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é fruto do trabalho acadêmico desenvolvido por Eldo Dorneles Júnior em colaboração com a Professora Doutora Leonice Aparecida De Fatima Alves Pereira Mourad. Este curso constitui um componente essencial da dissertação de mestrado de Eldo Dorneles Júnior, apresentada como parte dos requisitos para a conclusão do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. Este projeto não apenas visa a ampliação das competências pedagógicas dos docentes mediante a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) no ambiente educacional, mas também se alinha aos objetivos do programa ProfHistória de fomentar práticas inovadoras e reflexivas no ensino de História.

Esse produto vem como uma resposta educacional robusta às demandas do ensino contemporâneo, incorporando estratégias inovadoras para o uso de tecnologias digitais na educação. Este curso meticulosamente estruturado tem o objetivo de enriquecer o repertório pedagógico dos educadores, permitindo-lhes explorar e implementar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) de maneira efetiva em suas práticas docentes. Através de uma abordagem modular, o curso abrange uma ampla gama de tópicos, desde a integração dessas tecnologias em ambientes de aprendizagem até métodos para engajar os estudantes digitalmente.

Imagem 1 - Página inicial do MOOC "TDIC's



Moodle-UFSM (2023).

A estrutura do MOOC "TDIC's em Sala de Aula: Reimaginando o Processo de Ensino" é meticulosamente planejada para facilitar uma jornada de aprendizado coerente e abrangente, segmentada em capítulos que visam aprofundar progressivamente o conhecimento dos participantes sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação. Cada capítulo é concebido para abordar distintas facetas das TDIC's, começando com uma introdução às tecnologias emergentes e seu potencial transformador no contexto educacional.

O primeiro capítulo, por exemplo, pode se dedicar à contextualização histórica e teórica das TDIC's, oferecendo uma base sólida para os módulos subsequentes. Aqui, os participantes são introduzidos às raízes das tecnologias digitais, explorando como a evolução tecnológica tem redefinido as práticas de ensino e aprendizagem.

Prosseguindo, o capítulo subsequente pode mergulhar nas práticas pedagógicas inovadoras habilitadas pelas TDIC's, como a gamificação e a sala de aula invertida. Esta seção visa ilustrar aplicativos práticos das TDIC's, demonstrando como estas ferramentas podem ser utilizadas para engajar os estudantes de maneira efetiva e promover uma aprendizagem mais ativa.

Outro capítulo importante concentrou-se no alinhamento das TDIC's com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando como essas tecnologias podem ser integradas ao currículo de forma a atender aos objetivos educacionais estabelecidos. Esta seção é crucial para professores que buscam entender como as TDIC's se encaixam nas diretrizes curriculares nacionais.

A análise crítica de recursos digitais constitui outro capítulo, equipando os educadores com as competências necessárias para selecionar e avaliar tecnologias digitais. Este segmento aborda a importância da escolha criteriosa de ferramentas digitais, enfatizando a responsabilidade dos professores em orientar os estudantes na navegação segura e crítica do ambiente digital.

Finalmente, um capítulo focado no planejamento de aulas que incorporam TDIC's serve como a culminação do MOOC. Nesta parte, os participantes aprendem a integrar de forma efetiva as tecnologias digitais em suas práticas docentes, preparando aulas que utilizam as TDIC's para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e inclusivos.

No contexto do MOOC "TDIC's em Sala de Aula: Reimaginando o Processo de Ensino", os vídeos representam a espinha dorsal do modelo de aprendizagem proposto. Estes materiais audiovisuais são projetados para introduzir os conceitos e práticas relacionadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de maneira dinâmica e acessível. Os vídeos permitem que os conceitos sejam absorvidos de maneira mais eficaz, apelando tanto para o aprendizado visual quanto auditivo. Essa abordagem multimídia busca engajar os educadores, incentivando a reflexão e a internalização das novas metodologias pedagógicas.

Imagem 2 – Print do vídeo 2 - Evolução da Tecnologia



Moodle-UFSM (2023)

Por outro lado, os e-books oferecidos em cada capítulo servem como uma ferramenta de aprofundamento e expansão do conhecimento. Eles complementam os vídeos ao proporcionar um material de leitura detalhado que os participantes podem estudar no seu próprio ritmo. Esses recursos escritos são particularmente valiosos para explorar os tópicos em profundidade, permitindo uma compreensão mais completa das nuances das TDIC's na educação. Além disso, os e-books funcionam como um recurso de referência duradouro que os educadores podem revisar sempre que necessitarem revisar conceitos ou procurar orientação prática. A disponibilidade desses materiais em formato PDF garante que possam ser facilmente acessados em diferentes dispositivos, assegurando uma flexibilidade essencial para os professores em constante movimento.

Imagem 3 - Capa do Ebook



Moodle-UFSM (2023)

Assim, a combinação de vídeos explicativos com e-books aprofundados estabelece um modelo pedagógico robusto. Essa estratégia dual não apenas abrange diferentes estilos de aprendizagem, mas também assegura que os educadores estejam equipados tanto com o conhecimento teórico quanto com as competências práticas necessárias para incorporar as TDIC's em suas práticas docentes de maneira eficaz e inovadora.

Além do conteúdo didático, o MOOC emprega uma estratégia de avaliação baseada em questionários que servem para consolidar o aprendizado dos participantes ao final de cada módulo. A exigência de uma nota mínima para a certificação assegura que os educadores atinjam um entendimento profundo e prático dos conteúdos abordados, garantindo a qualidade e a relevância da formação continuada oferecida.

A iniciativa da UFSM em disponibilizar tal recurso evidencia um compromisso significativo com a capacitação docente no contexto da era digital, reconhecendo a necessidade de uma formação continuada que seja acessível, prática e alinhada às inovações pedagógicas. Esse curso representa um valioso passo adiante na preparação dos professores para os desafios e oportunidades apresentados pela educação no século XXI, demonstrando como as instituições de ensino superior podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento profissional dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incursão no MOOC "TDIC's em Sala de Aula: Reimaginando o Processo de Ensino", situado no contexto da transformação digital na educação, reflete um compromisso profundo com a evolução pedagógica necessária para enfrentar os desafios do século XXI. Este curso, desenvolvido no âmbito do Programa ProfHistória pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), marca um ponto crucial na interseção entre a inovação tecnológica e a formação docente, proporcionando um meio para a atualização e aperfeiçoamento dos métodos de ensino.

A importância de tais iniciativas é amplamente reconhecida na literatura acadêmica. Autores como André (2016) ressaltam a necessidade de revisão da formação docente em resposta ao avanço das tecnologias digitais, apontando para a essencial integração de práticas pedagógicas que efetivamente utilizem tais tecnologias para enriquecer o aprendizado. A adoção de MOOCs emerge, assim, como uma resposta educacional inovadora, capaz de democratizar o acesso ao conhecimento e de promover uma abordagem interdisciplinar e reflexiva na formação de professores.

O MOOC "TDIC's em Sala de Aula: Reimaginando o Processo de Ensino" se destaca por seu enfoque prático e aplicável, estruturado em capítulos que abrangem desde a

introdução às TDIC's até a sua implementação efetiva em sala de aula. Essa estrutura modular facilita a adaptação dos professores às novas tecnologias, promovendo um aprendizado autônomo e adaptável às necessidades individuais de cada docente. A base do curso, composta por vídeos instrutivos, é complementada por e-books detalhados, oferecendo uma abordagem pedagógica rica e multifacetada que não apenas transmite conhecimento, mas também demonstra sua aplicação prática.

Os desafios associados à implementação eficaz das tecnologias digitais no ensino, particularmente a capacitação docente, são abordados de maneira significativa pelo curso. Conforme apontado por Públio Júnior (2018), a modelagem e o ensino de técnicas de aplicação tecnológica válidas tanto para uso em sala de aula quanto para comunicação fora dela são cruciais. Este MOOC, ao oferecer formação continuada aos professores, atende diretamente a essa necessidade, capacitando-os a superar barreiras pedagógicas com criatividade e inovação.

A abertura da UFSM para disponibilizar sua plataforma de cursos de formação continuada reflete um esforço significativo para democratizar o acesso à educação de qualidade. Ao permitir que professores de diferentes regiões e contextos se beneficiem de conteúdos atualizados e alinhados às demandas educacionais contemporâneas, a universidade reforça seu compromisso com a melhoria da qualidade educacional.

Sua implementação não apenas responde à demanda por recursos educacionais inovadores mas também contribui para o debate mais amplo sobre o papel dos MOOCs na reformulação das práticas pedagógicas. Este estudo de caso ilustra o potencial das tecnologias educacionais em tempos de transformação social e tecnológica, evidenciando a importância de iniciativas que promovam uma formação contínua e reflexiva para os professores. Assim, este MOOC não apenas capacita os educadores com novas ferramentas digitais e metodologias inovadoras mas também representa um passo significativo em direção a um ensino de História mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos**. Brasília, 2005, p. 71-73. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em 1 abril 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional**. Práticas inovadoras na formação de professores. Tradução . Campinas: Papirus, 2016. . . Acesso em: 27 mar. 2024.

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o**

trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Paraná, 2007.

GOMES, Maria João; ALVES, Ana Paula; VALENTE, Antonio Luis. **MOOC: um conceito em construção.** Produtores de Cursos – Projeto NAU (3ª edição). Disponível em https://lms.nau.edu.pt/assets/courseware/v1/f917908fb34373ac61b295bd15eb3199/asset-v1:DGE+PRODC+2020_T2+type@asset+block/MOD1.1_MOOC_Conceito.pdf acesso em 05 de mar de 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância.** Campinas-SP: Papirus Editora, 2003

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PRENSKY, Marc.: **Digital Natives Digital Immigrants.** In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 13/Março/2023.

PÚBLIO JÚNIOR, C. **O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender.** in Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1092-1105, jul./set., 2018.

TAJIRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas para o professor na atualidade.** 7. ed. São Paulo: Érica, 2007

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

YUAN, L., Powell, S.: **MOOCs e Educação Aberta: Implicações para o Ensino Superior.** Um papel branco. <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>. 2013. Acesso 27 de fev 2024.

Capítulo

03

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: O MUSEU ESTADUAL DO CARVÃO EM ARROIO DOS RATOS/RS

VALDECI DOS SANTOS GONÇALVES

SME-Aroio dos Ratos-RS/ SMEC- Eldorado do Sul-RS

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/4159229366165526>

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar elementos de natureza teórica conceitual acerca da educação patrimonial, e sua importância no ensino de história local, apresentando o Museu Estadual do Carvão localizado no município e Arroio dos Ratos no Rio Grande do Sul. Trata-se de um artigo de revisão bibliográfica, fundamentado na pesquisa bibliográfica e documental, utilizando o acervo do Museu, concebido como um espaço importante de ensino/aprendizagem para a história local prioritariamente do ensino fundamental I. O presente texto é parte da dissertação de mestrado do primeiro autor, sob a orientação da segunda autora apresentada no mestrado profissional em ensino de história em rede nacional – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM em Santa Maria/RS.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História local; Fundamental I; Patrimonialização; Memória.

INTRODUÇÃO

A temática de educação patrimonial, ainda que identificada de longa data, no caso brasileiro ganha destaque a partir do ano de 1937 quando foi criado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Desde aquele momento pensava-se estratégias de como preservar a memória histórica através da manutenção de prédios antigos, entre outras possibilidades. Também foram elaborados uma série de conceitos que orientavam as ideias dentro dos parâmetros necessários para uma melhor realização do trabalho a ser cumprido.

Nosso propósito nesse artigo é apresentar o tema da educação ambiental, bem como o Museu Estadual do Carvão, localizado no município de Arroio dos Ratos no Estado do Rio Grande do Sul, apresentando seu potencial pedagógico para o ensino de história local.

PRIMÓRDIOS DA PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO NO BRASIL

No anteprojeto de criação desse órgão, existia o Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (SPHAN), que já era discutido e apoiado por Mário de Andrade,

sinalizando a necessidade de criação de órgão de proteção ao patrimônio. Estas ideias tomaram adensamento na Semana da Arte Moderna, em 1922.

A ideia de criação dos museus, como espaço de preservação da memória, era pensada de forma comunitária, e esses deveriam atender e valorizar o ensinamento da história local, de modo que fizesse sentido a população ali presente. Além da valorização dos museus históricos, também foi posta a proposta dos museus técnicos científicos industriais, os quais no pensamento dos defensores, deveria oportunizar o conhecimento do desenvolvimento de determinada cultura, como por exemplo, a cultura do café, e nessa exposição museológica fosse possível contemplar desde os primeiros preparos para o plantio. Então isso engaja a mão de obra, os trabalhadores no seu dia, onde através de imagens estaria exposto os serviços árduos, nesta sequência o plantio, desenvolvimento, até a matéria prima consumíveis, a xícara do café.

Quando discorremos sobre a preservação do Patrimônio Histórico, aprendemos que o mesmo deve iniciar-se com a conscientização do povo, sobre a importância de existirem esses espaços, e buscando com que a população tenha o entendimento que o Patrimônio Histórico é delas, e que a preservação dos prédios, entre outros, suas memórias, proporciona a manutenção de uma riqueza inestimável do nosso passado. Em 1970 foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), que tinha como pretensão:

Em termos amplos, sua proposta se orientava para a atualização da discussão sobre os sentidos da preservação e convergia para a ampliação da concepção de patrimônio para abranger questões como a necessidade de promover modelos de desenvolvimento econômico autônomos, a valorização da diversidade regional e os riscos da homogeneização e perda da identidade cultural da nação” (IPHAN, 2014, p.7).

Lembramos que nessa passagem da História, estamos sob forte crescimento da industrialização e os meios de comunicação crescem de modo exacerbado. Um dos cuidados frente a isso, é tentar manter a cultura e os seus valores de formação. Não permitindo que os povos perdessem sua identidade perante o progresso.

Ao longo dos seus cinco anos de existência, assegurados pela renovação e aditamento do convênio assinado com os órgãos federais, os projetos-pilotos desenvolvidos ou encampados pelo CNRC foram orientados a partir de uma postura interdisciplinar, envolvendo linhas programáticas de pesquisa (distribuídas em quatro grandes categorias: Artesanato, Levantamentos Socioculturais, História da Tecnologia e das Ciências no Brasil, Levantamentos de Documentação sobre o Brasil) é uma metodologia de descrição e análise baseada em levantamentos e mapeamentos, ancorada na noção de “referência cultural” . (IPHAN, 2014, p. 8)

Neste ínterim surgiu a ideia do chamado Projeto de Interação, que almejava resgatar e valorizar a cultura local e a diversidade existente diante da população brasileira. A essa altura quando se falava em educação, já eram discutidas as distâncias existentes entre o que era ensinado, e o lugar onde o estudante estava inserido, sendo que a cultura não pode ser dissociada do meio em que ela acontece, pode ser comparada, mas a partir do momento que não se trabalha amplamente estas duas sintonias, o ensinamento e aprender sobre patrimônios, ou entre outras culturas, fica sem sentido.

A cultura não valoriza o produto em si, mas aqueles que fizeram parte da produção do mesmo, sendo assim um prédio histórico só fará sentido se a comunidade entender que mesmo não tendo sido ela braçalmente que levantou tamanha obra, foram os seus antepassados, e isso é tão importante quanto o ato em si. A preservação da memória e valorização histórica.

O guia pioneiro na área de Educação Patrimonial foi criado por Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queirós Monteiro, e se chamava “Guia Básico de Educação Patrimonial”, e destinava que a educação patrimonial estava alinhada a quatro processos de desenvolvimento, sendo eles: observação, registro, exploração e apropriação.

Em 2004, temos a promulgação do Decreto nº 5.040, propondo em se trabalhar uma área específica que promovesse ações educativas; em 2009 foi promulgado o Decreto nº 6.844, que fortalecia a implementação de projetos sobre educação patrimonial no âmbito político nacional. Alguns programas foram sendo criados de modo a ampliar e manifestar os patrimônios existentes, valorizando não somente o material, mas também o imaterial.

Por Patrimônio Imaterial podemos entender aquilo que é constituído em uma comunidade local, podendo ser em caráter de produções musicais, coreográficas, cênicas, literárias, lúdicas, entre outras. Geralmente é produzida e seu estudo permite a manutenção dessa produção e cultura para as novas gerações, podendo ser recriado, permitindo a continuidade do sentimento de identidade e respeitando a diversidade e criatividade de um povo.

Uma das questões discutidas quando se fala da preservação do bem patrimonial, seja ele material ou imaterial, é que o objetivo não é inserir anacronismos, pensamentos e indagações sobre aquilo que já aconteceu, mas promover a inserção do mesmo no presente, buscando resgatar os sentidos e fazendo associações

significativas e que somem para o conhecimento, crescimento e sentimento de identidade, principalmente a local.

Qualquer que seja a ação implementada ou o projeto proposto, sua execução supõe o empenho em identificar e fortalecer os vínculos das comunidades com o seu Patrimônio Cultural, incentivando a participação social em todas as etapas da preservação dos bens. Nesse processo, cabe aos poderes públicos exercer o papel de mediador da sociedade civil, contribuindo para a criação de canais de interlocução que se valem, em especial, de mecanismos de escuta e observação.” (IPHAN, 2014, p. 21)

Ao abordarmos e trabalhar com a preservação dos patrimônios culturais, inserindo aqui a participação dos órgãos públicos, podemos discutir e nos deparar com alguns dilemas sobre estas questões. Infelizmente a manutenção do patrimônio cultural, a construção da memória e a valorização histórica não está escalado como prioridade no contexto da política brasileira. Toda ação exige investimentos, e este não é baixo, fator que atinge fortemente os prédios históricos tombados quando falamos em sua manutenção, pois legalmente boa parte de recuperação cabe ao proprietário, que muitas vezes não tem condições financeiras de manter o aspecto histórico exigido na lei, não podendo assim promover uma reforma que preserve seu patrimônio. Entendemos por tombamento como sendo, conforme Borin e José “...o ato do reconhecimento histórico de um bem, que transforma em patrimônio oficial e institui regime jurídico especial de propriedade, levando em conta sua função social” (2016, p. 29).

Em outras questões também podemos concordar que a aquisição de determinado bem imóvel histórico não acarreta lucro para seu proprietário, em razão dos pesados encargos que recairão sobre o mesmo, de sorte que essa aquisição geralmente ocorre quando a destinação não é a residência.

Sabe-se que as políticas de preservação se inserem num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais envolvidos na definição dos critérios de seleção, na atribuição de valores e nas práticas de proteção dos bens e manifestações culturais acauteladas. Situação determinada, entre outras causas, pelo assimétrico e desigual processo de desenvolvimento socioeconômico que, por um lado, expande o regime da grande propriedade rural e da agricultura intensiva; por outro, determina uma urbanização caracterizada por grandes concentrações metropolitanas, que estimulam o processo de especulação imobiliária, gerando a substituição de edificações e espaços sociais, a segregação de populações e a limitação do usufruto dos ambientes públicos e comunitários. (IPHAN, 2014, p. 23)

A educação patrimonial proposta pelo IPHAN está organizada em três eixos de atuação.

- Inserção do Patrimônio Cultural na Educação Formal- conscientizar os alunos da rede formal de ensino sobre a necessidade de preservação do patrimônio histórico nacional, nesta proposta podemos aqui problematizar e entrar em comum acordo que para acontecer essa proposta, primeiramente o professor da rede de ensino precisa estar interligado e consciente do desenvolvimento e que metodologias irá utilizar para desenvolver essa proposta. Muitas vezes essa questão não entra em pauta, pois a licenciatura em história não proporcionou ensinamentos mais aprofundados sobre a importância do tema, fator que virá a ser debatido e nascerá na prática.
- Gestão compartilhada das ações educativas – buscar reconhecer o protagonismo local e inserir este mesmo no cotidiano educacional proporcionando envolvimento com os temas e os bens culturais existentes.
- Instituição de Marcos Programáticos no Campo da Educação Patrimonial – busca normatizar e cumprir as propostas do conhecimento patrimonial por meio de diretrizes que orientem este aprendizado.

Entendendo-se que programas que fomentem a educação patrimonial e o compromisso com a preservação do patrimônio histórico ainda são incipientes. Possivelmente as escolas e outras instituições que estão se ocupando da questão ainda tenham dificuldade de operacionalizar esse processo, visto que a formação de professores nesse sentido ainda é recente, sendo necessário maiores investimentos que:

[...] promova a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Trata-se da construção de uma ação intersetorial das políticas públicas educacionais e sociais que visa contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira – reconhecendo que a educação deve ser pensada para além dos muros da escola e considerando a cidade, o bairro e os bens culturais como potencialmente educadores, eles próprios. (IPHAN, 2014, p. 33)

Como foi posto aqui, a questão não é objetivamente um problema da instituição de ensino, mas o desconhecimento sobre a importância da história, memória e patrimônio que sejam mais divulgadas.

A educação patrimonial diferencia-se um pouco do que está sendo exigido na grade curricular, estabelecendo um diálogo muito profundo com espaços não escolares de aprendizagem.

Outra questão a ser discutida, é que o ensino e valorização do patrimônio material, seja ele mundial, ou contexto local, muitas vezes não é trabalhado com ênfase na educação básica, ou às vezes nem mesmo é mencionado, de forma que as vezes percebemos a importância do tema do tema somente no ensino.

Para enriquecimento e difusão do ensino e educação patrimonial, destacamos o programa desenvolvido pelo IPHAN, Casas do Patrimônio:

Longe de se restringir à instalação de uma estrutura física, as Casas do Patrimônio constituem, antes, um desafio: ampliar os espaços de diálogo com a sociedade a partir da Educação Patrimonial, multiplicando locais de gestão compartilhada e de construção das políticas públicas de Patrimônio Cultural. É o primeiro passo para transformar as sedes do IPHAN e instituições parceiras da sociedade civil em polos de referência sobre o Patrimônio Cultural, fomentando a criação de novas práticas de preservação, sobretudo por meio de ações educacionais formais e não formais, em parceria com escolas, agentes culturais, instituições educativas não formais e demais segmentos sociais e econômicos. (IPHAN, 2014 p.36)

A proposta visa desenvolver e formar agentes públicos civis que abracem a causa e trabalhem diretamente com outros órgãos governamentais, especialmente educação e cultura. As organizações são de forma autônoma, desde que atendam às exigências e necessidades do local a ser implantado.

O Patrimônio Cultural vai além dos museus, assim conhecidas as instituições geralmente sem fins lucrativos que se dedicam à preservação, estudo e educação do valor histórico. Este é tido como um espaço formal, onde armazenam-se muitas memórias, mas aprendemos que a virtude da aprendizagem está em começar a olhar os espaços pertencentes, e a partir disso ressignificar as fontes.

O MUSEU ESTADUAL DO CARVAL E SEU POTENCIAL EDUCATIVO

A questão da memória carbonífera em Arroio dos Ratos pode ser tratada tomando como referência o Museu Estadual do Carvão, espaço importante e muito agradável, que além de guardar um acervo importante sobre as atividades carboníferas na região, também é uma espaço de realização de eventos tais como o Carnaval, Natal Luz, Invernadas, Festa da Melancia, FESTCARBO, este até nossos dias, entre outros como: aproveitamento do espaço de modo a realizar books fotográficos para quinze anos, formaturas e casamentos, ainda que pouco conhecido e utilizado pela sua dimensão pedagógica de espaço de aprendizagem da história local, o que talvez se deva a pouca divulgação do mesmo, assim

como pela estado do seu acervo (constantemente indisponível para consulta e pesquisa) tanto em razão de questões materiais quanto pela falta de pessoal habilitado, ficando evidente problemas de conservação e gestão, que são relatados pelos próprios servidores quando dos contatos na fase exploratória da pesquisa. (GONCALVES, et.al, 2023, pág. 121).

Sobre o processo de patrimonialização que resultou na constituição do Museu do Carvão, referimos a legislação abaixo transcrita, obtida a partir de informações disponibilizadas também na pesquisa exploratória realizada junto ao Museu.

a) Decreto nº 31.050, de 14 de janeiro de 1983, autorizando o recebimento em doação de imóvel, situado em Arroio dos Ratos, de 2.126,70m² (ruínas da Usina Termoeletrica e Resfriador), destinado à instalação do Museu do Carvão. (RIO GRANDE DO SUL, 1983, p. 4-5);

b) Decreto nº 32.211, de 31 de março de 1986, criando o Museu do Carvão. (RIO GRANDE DO SUL, 1986, p. 2);

c) Portaria nº 01/1986, de 10 de março de 1986, tombamento dos remanescentes da antiga Usina Termoeletrica de Arroio dos Ratos. Data de inscrição no Livro Tombo Histórico: 10/03/1986, nº 34 – “Usina Termoeletrica (Museu Carvão 01)”. (RIO GRANDE DO SUL, 1986, p. 20);

d) Portaria nº 14/1993, de 13 de outubro de 1993, tombamento do restante da área onde estão localizados os remanescentes da antiga Usina Termoeletrica de Arroio dos Ratos e Poço 01. Data de inscrição no Livro Tombo Histórico: 16/08/1994, nº 73 – “Restante da área que pertenceu à antiga Usina (Museu Carvão 02)”. (RIO GRANDE DO SUL, 1993, p. 32);

e) Lei municipal nº 639/1989 (Arroio dos Ratos/RS), de 18 de abril de 1989 – Decreta o tombamento dos remanescentes históricos da mineração e dá outras providências. (ARROIO DOS RATOS, 1989).

f) Lei municipal nº 646/1989 (Arroio dos Ratos/RS), de 26 de junho de 1989 – Institui normas de proteção para o entorno de área tombada, onde se localiza parte dos remanescentes da antiga Usina Termoeletrica de Arroio dos Ratos – Poço 1 [...] e dá outras providências. (ARROIO DOS RATOS, 1989).

Encontramos ainda no acervo do Museu referência a constituição da Associação de Amigos do Museu do Carvão do Rio Grande do Sul, em 06/08/1986 que tinha por objetivo “[...] Apoiar as atividades afins do Museu do Carvão”.

Em março de 1986 foi fundado o Museu Estadual do Carvão, nos remanescentes do antigo complexo carbonífero. O local que abrigou um segmento da indústria sul rio-

grandense, a indústria carbonífera, após trinta anos de encerramento de suas atividades originais passou por dois processos de tombamento: o primeiro realizado em 1986 e o segundo em 1993.

Os sinais do período áureo da mineração de carvão, tanto materiais quanto imateriais, estão presentes no cotidiano da população, ainda que o município viva o que os economistas denominam de uma fase de desindustrialização. São casas, clubes, escolas, hospitais, religiosidade voltada ao culto à Santa Bárbara, além dos remanescentes do antigo complexo carbonífero, hoje Museu Estadual do Carvão.

Após 1995, o Museu do Carvão passou a ser visto pelas autoridades estaduais, municipais e comunidade carbonífera em geral como um espaço de eventos, das mais diversas espécies, sendo uma grande área localizada no centro da cidade (GONCALVES, et.al, 2023, pág. 121).

Destacamos ainda que o espaço do Museu é utilizado muito mais como uma espaço de lazer, para encontros sociais e passeios do que, efetivamente, para visitação relacionada a memória carbonífera, ao menos para os habitantes de Arroio dos Ratos. O lugar é tratado como um parque muito aprazível, como de fato é.

A ideia de Patrimônio Histórico muitas vezes é desconhecida pela popula o, que ao ser indagada sobre o sentido do espaço oferecido o descarta e não traz uma justificativa positiva, transcorrendo a ideia de um prédio velho.

Já para outros entendedores de memórias, o museu representa a vida e constitui o de um povo que se ergue devido à riqueza abundante do mineral, a qual fizeram extra o. Outras pessoas não lembram as memórias de ápice do “eldorado negro”, mas os castigos degradantes oferecidos aos trabalhadores que necessitava se submeter a atividade, assim vendo na antiga usina um aparato triste da história, onde muitos vieram a falecer na esperança de liberta o, condi oes, e melhores possibilidades de trabalho.

Passeando pelo Museu do Carvão encontramos muitas informaçoes, entre elas a antiga Usina; a “Casa Branca”, onde fica o acervo, Pavilhão de Oficinas, “Casa Amarela” onde funciona o administrativo e demais equipes do museu. Ainda em ruínas podemos contemplar o “Frontão, um resfriador, uma chaminé e galerias da Secretaria Estadual da Cultura, Turismo e Lazer.

O Museu do Carvão está localizado no município de Arroio dos Ratos, mais especificamente no endereço Rua Professora Silvana Narvaez, número 61. O principal cartão postal do museu é a ruína que se pode avistar do centro da cidade, sendo local obrigatório de foto para os visitantes. (GONCALVES, et.al, 2023, p.121)

Foto 1- Frontão do Museu do Carvão



Fonte: Valdeci dos Santos Gonçalves (2023)

Foto 2 - acervo museu estadual do carvão



Fonte: Valdeci dos Santos Gonçalves (2023)

Foto 3 - Sala de Pesquisa/Estudos



Fonte: Valdeci dos Santos Gonçalves (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Patrimônio Cultural vai além dos museus, assim conhecidas as instituições geralmente sem fins lucrativos que se dedicam à preservação, estudo e educação do valor histórico. Este é tido como um espaço formal, onde armazenam-se muitas memórias, mas aprendemos que a virtude da aprendizagem está em começar a olhar estes espaços na sua materialidade física, no caso em tela, do Museu Estadual do Carvão do Município de Arroio dos Ratos/RS, o mesmo representa pela sua arquitetura, uma rica e presente experiência da memória da mineração presente no município e na região, responsável pela prosperidade e pelo reconhecimento da mesma, cabendo destacar que o espaço guarda um importante acervo, pouco conhecido, e principalmente pouco utilizado pelos educadores e educadoras do município e do entorno, que poderiam, como base no uso de fontes primárias potencializar o estudo de história local.

Destacamos acerca da importância das ações culturais e educativas desenvolvidas em instituições museológicas, como uma estratégia de potencializar o currículo da educação básica, a partir de estratégias mais lúdicas que contribuam para que os frequentadores destes espaços compreendam de forma mais qualificada a sua história apropriando-se do acervo do museu, uma vez que os mesmos são instrumentos privilegiados para a educação patrimonial e, portanto, para a consciência histórica.

REFERÊNCIAS

- BORIN, Marta Rosa; JOSÉ, Vivian Alkaim Salomão. **Educação Patrimonial: ações educativas**. Tubarão: Copiart, 2016.
- FRANCO, Francisco Carlos. **Educação, Patrimônio e Cultura Local: Concepções e perspectivas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2019
- FREITAS, Tassiane Mélo de. **De complexo carbonífero a museu: o processo de patrimonialização dos remanescentes do antigo complexo carbonífero de Arroio dos Ratos**, Rio Grande do Sul, Brasil (1983 – 1994). 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLASZ, Luiz Henrique Sutelo. **Arroio dos Ratos, a mineração e o Museu do Carvão: A história e sua representatividade através da materialidade**. 76p. Dissertação (Dissertação em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- GONCALVES, Valdeci dos Santos, et al. Ensino de História de Arroio dos Ratos no Contexto da Mineração para o Fundamental I. In **Reflexões e práticas da didática II** / Organizado por Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad ... [et al.]. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2023.
- IPHAN. **Educação Patrimonial: Históricos, Conceitos e Processos**. Brasil, 2014. LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.
- MACHADO, M. B. P. ; **Caixas de Memória**. Ciências & Letras (FAPA. Impresso). Porto Alegre, v. 31, p. 3-383, 2002.
- MACHADO, M. B. P. ; **Educação Patrimonial** - Orientações Para Professores Do Ensino Fundamental E Médio. Caxias Do Sul: Maneco Livraria e Editora, 2004. 72p.
- MUSEU ESTADUAL DO CARVÃO. Secretaria Estadual da Cultura, Turismo, Esporte e Lazer: **Relatório de Acompanhamento do Projeto de Restauro**.
- NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. São Paulo: Revista Brasileira de História, 1993.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A Doação do Objeto: O Museu no Ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.
- SANTANA, Maria Aparecida Teixeira. GUISSO, Luana Frigulha. A história local como contribuição para a formação dos discentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 10, Vol. 13, pp. 56-89. Outubro de 2020. ISSN: 2448- 0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/formacao-dos-discentes>. Acesso em 16 de nov.2023.

Capítulo

04

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOB O PRISMA DO DIREITO INTERNACIONAL E DOS DIREITOS HUMANOS

EDSON RAMOS DE PAULO JÚNIOR

Professor, Mestre, SEDUC/RS
<http://lattes.cnpq.br/7275525174311499>

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD, Professora
Doutora, Universidade Federal de Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

RESUMO: O presente trabalho pretende analisar a legislação educacional internacional e nacional, relacionando as políticas públicas que devem assegurar a aplicação do direito à educação, sendo este o objetivo geral da pesquisa. Para tanto, os objetivos específicos são: Analisar os principais conceitos e normas que compõem a atual Legislação Educacional Brasileira; Compreender o Direito à Educação como uma exigência intimamente relacionada com políticas públicas regidas e institucionalizadas na Legislação Educacional Brasileira; Discorrer sobre a responsabilidade do Estado por eventual descumprimento da Legislação que versa sobre o Direito à Educação no Brasil. Concentrado em um artigo científico, estuda aspectos das legislações educacionais vigentes no país, da origem ao desenvolvimento, refletido em quatro seções: Abordagem da aplicabilidade da Legislação Educacional Brasileira, observando sua eficácia em garantir o Direito à Educação como uma efetiva Política Pública de Estado; Trata da legislação educacional no Brasil a partir dos tratados históricos internacionais, especialmente aqueles promovidos por organizações, como a UNESCO; Aborda aspectos da Constituição de 1988 no contexto das preocupações com a preservação dos direitos fundamentais, destacando a atenção aos direitos de crianças e adolescentes, reconhecendo a educação como um direito social inalienável; Aponta como a legislação tem sido determinante na construção de políticas públicas educacionais, visando a promoção da igualdade de oportunidades e o combate à exclusão social.

Palavras-chave: Direito à educação; DIP; Crianças e Adolescentes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreende-se que a Educação é um direito das pessoas e um dever do Estado bem como da sociedade, sendo a disposição para implementação de políticas públicas educacionais um dos propósitos centrais de um bom projeto republicano, democrático e inclusivo de nação. Diante disso, o espaço de pesquisa se dá no recorte da disposição de origem e alcance da Legislação Educacional Brasileira, com vistas a real aplicabilidade das políticas públicas educacionais bem como a compreensão de seus efeitos práticos em seus variados meios de atribuição.

Diante disso, cabe questionar o seguinte problema: “Em que medida a Legislação Educacional Brasileira é eficaz na implementação de propostas que garantam de fato a aplicabilidade do Direito à Educação como efetiva Política Pública de Estado no Brasil?”

A eficácia da Legislação Educacional Brasileira na implementação de propostas que garantam a aplicabilidade do Direito à Educação como efetiva Política Pública de Estado no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Embora existam leis e diretrizes que buscam assegurar o acesso, a qualidade e a equidade na educação, as hipóteses a serem destacadas devem contemplar a realidade que mostra desigualdades regionais, problemas de financiamento, dificuldade na formação de professores e monitoramento insuficiente. A garantia legislativa quanto ao tema deveria primar por uma situação diferente.

Para melhor contemplação e compreensão do tema, o mesmo será subdividido em três momentos: o primeiro, versará sobre a análise dos principais conceitos e normas que compõem a atual Legislação Educacional Brasileira; o segundo, deverá compreender o Direito à Educação como uma exigência intimamente relacionada com as políticas públicas regidas e institucionalizadas na Legislação Educacional Brasileira; e o terceiro vai avaliar as responsabilidades do quanto ao que se trata sobre o Direito a Educação no Brasil.

TRATADOS INTERNACIONAIS QUE DERAM ORIGEM ÀS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS

A história da legislação educacional no Brasil está, intrinsecamente, ligada a tratados históricos internacionais, que estabeleceram princípios e diretrizes fundamentais para a educação no país. Esses tratados, geralmente, promovidos por organizações internacionais, como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) – UNESCO - e adotados pelo Brasil, serviram como base para a formulação de políticas e leis educacionais que visam promover o direito à educação, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento sustentável. O panorama a seguir, explora tais tratados que influenciaram as legislações educacionais no Brasil, destacando seu papel crucial na configuração do sistema educacional brasileiro.

LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL

A Educação, no Brasil, é fundamentada em diversas legislações internacionais, nesta seção retomadas e debatidas sob o viés do valor e do seu peso jurídico, a saber:

Declaração Universal dos Direitos Humanos: proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, reconhece a educação como um direito fundamental de todos os seres humanos:

Artigo 26: 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948)

Destaca-se que a declaração estabelece que “toda pessoa tem direito à educação” e que “a educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”.

Convenção sobre os Direitos da Criança: estabelece que todas as crianças têm direito à educação, visando “desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial,” (*Assembleia Geral da ONU, 1989*). O Brasil é signatário desta convenção.

Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), incluindo o ODS 4, que visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos” (*Assembleia Geral das Nações Unidas, 2015*). O Brasil é signatário desta agenda.

Convenção Interamericana de Direitos Humanos: também conhecida como *Pacto de San José da Costa Rica*, estabelece que toda pessoa tem direito à educação e que esta deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. O Brasil é signatário desta Convenção.

Importante fazer uma referência a elementos presentes a *Carta das Nações Unidas*, sobre a qual o contexto, é definido por Comparato:

A Guerra Mundial de 1939 a 1945 costuma ser apresentada como a consequência da falta de solução, na conferência internacional de Versalhes, das questões suscitadas pela Primeira Guerra Mundial e portanto, de certa forma, como a retomada das hostilidades interrompidas em 1918. Essa interpretação é plausível, mas deixa na sombra o fato de que o conflito bélico deflagrado na madrugada de 1º de setembro de 1939, com a invasão da Polônia pelas forças armadas da Alemanha nazista diferiu profundamente da guerra de 1914 a 1918. Diferiu não tanto pelo maior número de países envolvidos e a duração mais prolongada do conflito – seis anos, a partir das primeiras declarações oficiais de guerra, sem contar, portanto, a ocupação da Manchúria pelo Japão, em 1932, e a da Etiópia pela Itália, em 1935 –

quanto pela descomunal cifra das vítimas. Calcula-se que 60 milhões de pessoas foram mortas durante a Segunda Guerra Mundial, a maior parte delas civis. Ou seja, seis vezes mais do que no conflito do começo do século, em que as vítimas, em sua quase totalidade, eram militares. Além disso, enquanto a guerra do início do século provocou o surgimento de cerca de 4 milhões de refugiados, com a cessação das hostilidades na Europa, em maio de 1945, contavam-se mais de 40 milhões de pessoas deslocadas, de modo forçado ou voluntário, dos países onde viviam em meados de 1939. (2010, p. 225)

A *Carta das Nações Unidas* é o documento fundador da Organização das Nações Unidas (ONU) e estabelece os objetivos, princípios e obrigações dos Estados membros. Embora a carta não trate especificamente da educação, ela destaca a importância da cooperação internacional para promover a paz, a segurança e o desenvolvimento econômico e social, que são condições essenciais para uma educação de qualidade. Ratificam-se estes elementos no artigo 55 da referida carta:

Artigo 55: Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias as relações pacíficas e amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas favorecerão: a) níveis mais altos de vida, trabalho efetivo a condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos, a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional, e c) o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (ONU, 1945).

A ONU, como organização, tem um compromisso com a promoção da educação de qualidade para todos, como um direito humano fundamental e um requisito essencial para alcançar o desenvolvimento sustentável. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, estabeleceu a meta de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizado. Além disso, a Carta das Nações Unidas prevê que todos os Estados membros devem promover o respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais, sem descrevê-los de qualquer tipo, incluindo a descrevê-los com base na educação. A Carta também enfatiza a importância da igualdade de direitos entre homens e mulheres, o que inclui o direito à educação.

Dessa forma, a Carta das Nações Unidas e a ONU possuem um importante papel na promoção da educação. A educação é um elemento-chave para a realização dos objetivos da ONU de paz, segurança, justiça e desenvolvimento sustentável, e a Carta das Nações Unidas destaca a importância da cooperação internacional para alcançar esses objetivos.

Destaca-se ainda o fato da Carta das Nações Unidas reconhecer a importância da educação como um direito humano fundamental e como um instrumento para a promoção da paz, da segurança e do desenvolvimento econômico e social sustentável. A ONU tem

trabalhado para promover a educação em todo o mundo, por intermédio de programas como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que promovem a educação como um meio para o desenvolvimento humano, a redução da pobreza e a promoção da igualdade de gênero.

TEMAS LEGISLATIVOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO NO DIREITO INTERNACIONAL

O Direito Internacional, que trata as questões relacionadas a Educação, bem como legislação inerente tem uma longa história, que remonta ao século XIX, quando foram defendidas as primeiras convenções internacionais sobre a Educação.

Um dos primeiros documentos internacionais relevantes para o Direito Internacional para a Educação foi a Convenção de Genebra de 1864, que estabeleceu as normas para o tratamento de feridos e doentes em tempo de guerra. O artigo 5.º dá segurança prévia as sociedades nacionais de ajuda aos feridos e doentes ao referir que "*Os habitantes do país, os quais socorrem os feridos, serão respeitados e permanecerão livres.*" (GENEBRA, 1864, p.1). Embora não seja especificamente sobre Educação, este artigo foi uma das primeiras referências explícitas à importância do educar em um contexto internacional, sobre o prisma de uma normatização.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, reconheceu a Educação como um direito humano fundamental. O artigo 26 da Declaração afirma que "*toda pessoa tem direito à educação*" e que a educação deve ser "*gratuita e obrigatória pelo menos no ensino fundamental*". Desde então, muitos outros tratados internacionalmente foram adotados para proteger e promover o direito à educação, incluindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015), já mencionados.

Além disso, muitas organizações internacionais, como a UNESCO, têm trabalhado para promover a educação em todo o mundo. A UNESCO, como agência especializada da ONU responsável por promover a educação em todo o mundo, entre suas principais atribuições estão o estabelecimento de padrões internacionais de educação, a promoção da igualdade de acesso à educação, o desenvolvimento de programas de formação de professores, a proteção do patrimônio cultural e da diversidade linguística. Além da UNESCO, existem outras organizações internacionais que desempenham um papel importante na promoção da educação, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial.

O Direito Internacional da Educação remonta ao século XIX, desde então propôs outros muitos tratados internacionais e organizações internacionais que foram criados para proteger e promover o direito humano fundamental à educação:

Ao longo do século XIX, o liberalismo irá se confrontar com a tradição socialista e com a generalização de expectativas por igualdade social desencadeada por um novo processo de repercussões histórico-universais: a entrada na cena política da classe operária e de legiões de deserdados surgidos na esteira do desenvolvimento econômico capitalista. Desta contraposição, nasce a segunda geração dos Direitos Humanos, também conhecidos como direitos de crédito do indivíduo em relação à coletividade, tais como o direito ao trabalho, à saúde, à educação. Tais direitos, econômico-sociais e culturais, estendiam a perspectiva de universalização ao usufruto de riquezas e bem-estar produzidos coletivamente. O titular destes direitos, entretanto, continuava sendo o indivíduo singular, agora mais apto a exercer mesmo os direitos de primeira geração pelas garantias obtidas no respeito aos “direitos de crédito”. Os direitos de segunda geração, de qualquer forma, só serão incorporados nos textos constitucionais do século XX, principalmente a partir do impacto da Revolução Russa. No caso brasileiro, tais direitos só passam a ser formalmente reconhecidos a partir da Constituição de 1934. (OLIVEIRA, 2002, p. 255)

O Direito Internacional, como conjunto de normas e princípios que regem as relações entre os Estados soberanos, organizações internacionais e outras entidades no plano internacional destaca, entre as outras áreas de atuação, a Educação, reconhecida como instrumento para o desenvolvimento sustentável dos povos e das nações. Nas considerações a seguir, destacam-se a relevância da Educação para o Direito Internacional:

A educação é um tema transversal que envolve questões políticas, animadas, sociais, culturais e jurídicas, e que possui impacto direto na promoção dos direitos humanos, da paz e da cooperação internacional. Nesse sentido, o Direito Internacional apresenta um conjunto de normas e instrumentos que visam garantir o acesso universal à educação de qualidade, promover a igualdade de oportunidades e combater a exclusão no âmbito educacional.

Como instrumento para o desenvolvimento sustentável, a educação desempenha um papel fundamental, na medida em que permite o acesso ao conhecimento e às competências necessárias para enfrentar os desafios sociais, biológicos e ambientais que viveram as sociedades contemporâneas. Nesse sentido, o Direito Internacional estabelece diversas metas e objetivos para a promoção da educação de qualidade e para o fortalecimento dos sistemas educacionais.

Por outro lado, a educação como instituto para a paz e a cooperação internacional desempenha um papel importante na promoção destes, haja visto a contribuição dada para a construção de sociedades mais justas, democráticas e tolerantes, e para o respeito à diversidade cultural e étnica. Desta forma, o Direito Internacional se constitui em diversas

formas de controles e instrumentos para a promoção de uma educação para a paz, para os direitos humanos e para a cidadania global.

O Direito Internacional também destaca a proteção dos direitos das crianças e dos jovens no âmbito educacional, sendo uma das principais preocupações os interesses desses grupos. Há normas e padrões para a promoção da educação infantil, para a eliminação do trabalho infantil e para a prevenção da violência, do abuso e da exploração sexual de crianças e jovens.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, reitera o direito de todas as pessoas à educação, devendo ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Além disso, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, reconhece a importância da educação para a realização dos direitos da criança, dispondo que ela deve ser gratuita e obrigatória para todos. A Convenção para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais, de 1950, também prevê o direito à educação em seu artigo 2º, bem como em outros instrumentos internacionais.

Outro princípio importante do Direito Internacional relacionado à Educação é o da igualdade de oportunidades, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros instrumentos internacionais. Isso implica que a educação deve estar disponível e acessível a todos, independentemente de raça, gênero, origem étnica, religião ou qualquer outra condição. Para Comparato:

O princípio da igualdade essencial do ser humano, não obstante as múltiplas diferenças de ordem biológica e cultural que os distinguem entre si, é afirmado no artigo II. A isonomia ou igualdade perante a lei, proclamada no artigo VII, é mera decorrência desse princípio. O pecado capital contra a dignidade humana consiste, justamente, em considerar e tratar o outro - um indivíduo, uma classe social, um povo - como um ser inferior, sob pretexto da diferença de etnia, gênero, costumes ou fortuna patrimonial. Algumas diferenças humanas, aliás, não são deficiências, mas, bem ao contrário, fontes de valores positivos e, como tal, devem ser protegidas e estimuladas. Pode-se aprofundar o argumento e sustentar, como fez Hannah Arendt ao refletir sobre a trágica experiência dos totalitarismos no século XX, que a privação de todas as qualidades concretas do ser humano, isto é, de tudo aquilo que forma a sua identidade nacional e cultural, o torna uma frágil e ridícula abstração. A dignidade da pessoa humana não pode ser reduzida à condição de puro conceito. [...] O princípio da solidariedade está na base dos direitos econômicos e sociais, que a Declaração afirma nos artigos XXII a XXVI. Trata-se de exigências elementares de proteção às classes ou grupos sociais mais fracos ou necessitados, a saber: [...] e) o direito à educação: o ensino elementar obrigatório gratuito, a generalização da instrução técnico-profissional, a igualdade de acesso ao ensino superior (art. XXVI) (2010, p. 241):

Como exemplo, a proteção dos direitos das minorias é uma questão crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação é um dos principais instrumentos para garantir essa proteção, uma vez que é por meio dela que se pode

promover a valorização das diferentes culturas e identidades, bem como a formação de cidadãos conscientes e críticos. A valorização da diversidade cultural é um aspecto fundamental da proteção dos direitos das minorias e povos indígenas na educação. Isso significa que escolas devem reconhecer e valorizar a riqueza e a variedade das culturas e identidades presentes em seu ambiente.

Para isso, é importante que os currículos escolares contemplem a história e a cultura dos povos que integram as minorias, que as escolas promovam atividades que valorizem a diversidade cultural e que sejam realizadas ações que visem a combater o preconceito e a discriminação.

Os direitos das minorias devem ser alvo de grande preocupação por parte da sociedade, bem como dos órgãos governamentais. Isso se dá pelo fato de que, historicamente, esses grupos foram e ainda são alvo de discriminação e exclusão social. Assim, a educação tem um papel fundamental na proteção desses direitos, uma vez que é por meio dela que se promove a igualdade e a inclusão social. Daí a importância da proteção dos direitos das minorias envolvendo a educação como instituto legal de preservação cultural, social e instrucional.

Por meio da educação, também se possibilita o acesso à informação e ao conhecimento, bem como a promoção da igualdade e da inclusão social. Desta forma, a educação pode ser vista como uma ferramenta capaz de conscientizar sobre os direitos desses grupos, bem como valorizar a diversidade cultural. No plano das obrigações dos Estados e outras entidades internacionais, a educação é capaz de promover ações que garantam seu acesso para todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnica, gênero, religião ou status social.

O Direito Internacional da Educação também abrange questões como a qualidade da educação, a liberdade acadêmica, a proteção dos direitos dos estudantes e dos professores. Além disso, trata de temas como a educação em situações de conflito e de emergência, a educação em línguas minoritárias e a educação para a cidadania global.

Uma das principais obrigações dos Estados é garantir que todas as pessoas tenham acesso a todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Os Estados também devem garantir que a educação seja gratuita e obrigatória pelo menos no ensino fundamental. Além disso, eles devem adotar medidas para garantir que grupos marginalizados, como mulheres, minorias étnicas e pessoas com deficiência, tenham acesso à educação.

A qualidade da educação também é uma preocupação do Direito Internacional para Educação. Os Estados devem garantir que a educação seja de qualidade, relevante e

adequada às necessidades dos alunos. Isso inclui o desenvolvimento de currículos relevantes, a capacitação de professores e a criação de ambientes de aprendizagem seguros e saudáveis.

A liberdade acadêmica é outro aspecto importante. Sob este aspecto, prima-se pela liberdade de expressão e liberdade de pesquisa para estudantes e professores. Mecanismos devem proteger a independência das instituições educacionais e impedir a interferência política na educação. De igual modo, aborda-se também a proteção dos direitos dos alunos e dos professores. Isso inclui a proteção contra a violência e a demonstração, bem como a proteção da privacidade e dos dados pessoais dos alunos. Os professores também devem ser protegidos contra a violência, e devem ter direito a condições de trabalho justas e decentes.

A educação em situações de conflito e de emergência deve também ser uma preocupação constante. Educandos devem ter garantidos e preservados os acessos necessários à educação mesmo em situações de conflito ou de desastres naturais. Isso inclui a adoção de medidas para proteger escolas e professores em áreas de conflito

Por ser a educação um direito fundamental que deve ser protegido e garantido a todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, raça ou gênero, a mesma torna-se um elemento importante para o desenvolvimento humano e econômico, e é por isso que o Direito Internacional inclui disposições que visam a protegê-la. A seguir, nesta sucinta revisão, se apresentam as principais convenções internacionais que versam sobre a educação e como elas impactam os direitos das pessoas:

TRATADOS INTERNACIONAIS REGULADORES DA EDUCAÇÃO

Existem várias convenções e tratados internacionais que protegem o direito à Educação. Entre os mais importantes estão:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): o artigo 26 da Declaração reconhece o direito à educação como um direito humano fundamental e estabelece que a educação deve ser gratuita, pelo menos no ensino fundamental e básico. Para Sathler e Ferreira:

A Declaração Universal deixa transparecer, assim, uma certa prioridade ao direito à educação no rol dos direitos sociais, sendo importante atentar para o conteúdo e as principais ideias de cada um de seus 3 itens. O item 1 do art. 26º, que assegura o direito à educação, sua gratuidade pelo menos nos graus elementar e fundamental e sua obrigatoriedade no nível elementar, não diz respeito apenas à educação de crianças. O texto explicativo da ONU sobre esse dispositivo relata o caso do queniano Kimani Ng'ang'a Maruge, um bisavô de 84 anos que se matriculou na primeira série em 2002, entrando para o livro dos recordes como a pessoa mais velha a se matricular no ensino primário (ARTIGO 26..., 2018). Já a parte final do primeiro item, relativa à educação profissional e superior, mostra que se deve

buscar democratizar o acesso a esses níveis, observando, quanto à superior, uma lógica ligada ao mérito, e não à franca universalização. (2022, p. 259)

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) em seu artigo décimo terceiro reconhece o direito de toda pessoa a uma educação, que deve ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental. Além disso, o Pacto estabelece que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais:

Artigo 13: §1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989): o artigo 28 da Convenção reconhece o direito da criança à educação e estabelece que os Estados devem assegurar a educação primária obrigatória e gratuita para todos:

Artigo 28: Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem: tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário; tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados; tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar. (UNICEF, 1989)

Além disso, a Convenção estabelece que a educação deve visar o desenvolvimento da personalidade, das aptidões e da capacidade mental e física da criança.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015): estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que incluem uma meta específica para a educação (ODS 4). Para alcançar essa meta, é necessário enfrentar vários desafios, como a falta de acesso à educação em muitas partes do mundo, a baixa qualidade da educação em alguns países, a falta de recursos para investir na educação e a falta de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas.

Um destaque para a experiência brasileira: as políticas públicas de fato adotadas no país nos últimos anos têm gerado debates controversos sobre a melhor forma de aplicação de uma reforma educacional. Atualmente governo e setores da sociedade civil organizada

se veem no debate acerca da Reforma do Ensino Médio, o que está gerando discussões e debates acirrados entre os sujeitos envolvidos. São diversos os interesses em discussão, desde o corporativo e pedagógico até o ideológico e mercadológico. Fica evidente a dificuldade de o Brasil contemplar o ponto de equilíbrio adequado quando o assunto é pensar a Educação. Por outro lado, a instabilidade jurídica que, por óbvio, não remete segurança jurídica, acionar o Poder Judiciário face uma demanda que envolva Educação é sempre um fator discutível sobre o seu resultado. Ao final e ao cabo, mesmo com uma legislação muito bem formulada, a insegurança jurídica inerente ao Poder Judiciário Brasileiro exige mais debate político de convencimento do que propriamente ações judiciais quando o assunto se trata do Direito Educacional Brasileiro.

BASE DO DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A Constituição de 1988 possui um perfil de preocupação com fatores que sempre remetem a garantia plena da preservação dos direitos fundamentais. Essa característica se dá muito face a experiência então recente de repressão inerente a América Latina e seus governos militares a época. Desta forma, entre outros sujeitos que são observados ao longo do texto constitucional, crianças e adolescentes são objetos do Direito, haja visto que o exercício do mesmo é plenificado tanto na família como na sociedade. Diante disso, o Estado aplica os Sistemas de Garantias sendo que este por sua vez ganha efetividade na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDBEN), Lei 9.394/1996.

Com efeito, o direito a Educação possui normas os quais percebe-se na argumentação do legislador, o sentimento em garantir de maneira inalienável a responsabilidade do Estado na garantia e manutenção do mesmo como um direito social indissociável de obrigações de exclusividade estatal. Não obstante, as concepções inerentes aos níveis de ensino se dão sob os eixos do Direito Natural, Direito Humano, Direito Fundamental, Direito Público Subjetivo, entre outros.

Ao Direito Fundamental cabe o destaque: este prescinde a pessoa humana na medida que deste direito dependem as bases para manutenção de uma vida digna e igualitária, sendo obrigação do Estado não apenas o reconhecimento da legislação, mas também sua efetiva aplicação.

Importante destacar que, na seara dos direitos fundamentais, ainda pode se observar que uma peculiaridade inerente a este atributo está o fato de que seus elementos constituintes são produto de discussões e conquistas históricas, onde estes por sua vez

foram se cristalizando e constituindo a personalidade social de sua realidade local e regional.

O direito à Educação como um direito humano tem seu princípio mais lúcido elencado no Direito Internacional, mais especificamente originado na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU). Por ocasião do reconhecimento de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos deve ser observada por princípio comum a todos os povos, assevera ainda que os povos se empenhem no desenvolvimento de competências progressivas, tanto no plano nacional como internacional, aplicável de maneira plena e indistinta. Esta ação demonstra haver diferença na ação que envolve direitos humanos e direitos fundamentais, uma vez que este último operado de maneira legal, gera por sua vez efeitos e consequências de aplicabilidade jurídicas e judiciais.

Por sua vez, os Direitos Humanos são produto e resultado de uma árdua discussão histórica e internacional. Acerca disso, destaca Bertuol:

Os direitos humanos foram conquistados internacionalmente e são consubstanciados, em regra, em Declarações de Direitos, que não garantiam aos cidadãos e Estados força jurídica para exigibilidade. Como exemplo, podemos citar Declarações de Direitos, inicialmente, as Cartas e Declarações Inglesas: Magna Carta (1215-1225), Petition of Rights (1628), Habeas Corpus Amendment Act (1679), Bill of Rights (1688); posteriormente, Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia (1776), Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e Declaração do Povo Trabalhador e Explorado (1918); e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1948. (2020, p. 42)

Os diversos tratados e pactos firmados ao longo da história traduzem o esforço e o empenho dos setores no sentido de buscar garantias que promovam a proteção dos Direitos Humanos, bem como incentive a preocupação dos Estados com a Educação quando a mesma é vista a partir do Direito Internacional, uma vez que este pressuposto joga luz sobre a responsabilidade dos mesmos quanto ao tema e, na eventual possibilidade de não dar a atenção devida, com certeza sofrerá o juízo da comunidade internacional.

Por outro lado, a Educação vista como Direito Público Subjetivo é traduzida por Cretella Junior (1993, p. 8) como “[...] a faculdade ou possibilidade que tem uma pessoa de fazer prevalecer, em juízo, a sua vontade consubstanciada num interesse”, ou seja: a Educação como direito subjetivo não está presa a uma regra legal exclusiva que a engessa, não permitindo contemplar outras formas de adequação caso sejam necessárias. Sua normatização está intrinsecamente relacionada as necessidades de crianças e adolescentes uma vez que os Sistemas de Garantias possibilitam a efetividade de seus mecanismos de defesa na garantia aos direitos aqui elencados e se, mesmo assim, o Estado não garanta a aplicabilidade do que é obrigado por lei garantir, sofra as consequências judiciais da constatada desídia.

O caso do Direito Educacional Brasileiro permite concluir que seu desenvolvimento se dá na formação e adequação da sua legislação de forma crescente e paulatina. Percebe-se no argumento interno dos artigos 205 a 214 da Constituição de 1988 a elaboração de um ordenamento jurídico que pudesse traduzir a necessidade de se inserir atributos de proteção integral a infância e a adolescência, o que permitiu o fortalecimento dos argumentos presentes na Teoria dos Direitos Fundamentais, a qual tem como base primordial a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A Constituição de 1988 permite a solidificação das garantias históricas amplamente discutidas no plano internacional, mas que antes era carente de legislação no país. Neste sentido, vencida a década de 80, na aurora da década 90 novos dispositivos legais seriam implementados. A Lei nº. 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, dá o lastro necessário a efetivação das garantias previstas no texto constitucional bem como lança luz sobre os conceitos de proteção integral, normatizando os dispositivos legais bem como os sujeitos comissionados a defender os interesses da criança e do adolescente em território nacional.

Na sequência, a Lei 9.394/1996 institui a Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação (LDBEN) que traz avanços expressivos e significativos que impactaram a Educação Brasileira, assegurando as propostas constitucionais defendidas pelo legislador, cristalizando a doutrina do Direito Educacional no Brasil.

PANORAMA ESTRITO DO DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O Direito Educacional, como área do Direito, se dedica a regular as questões relacionadas ao direito à educação, bem como as normas que devem ser observadas pelos órgãos públicos e privados que atuam nesse setor. Em outras palavras, trata-se de um conjunto de normas e princípios que regem a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, educadores e profissionais da educação desempenham um papel fundamental, uma vez que são os responsáveis pela concretização efetiva do direito à educação. No entanto, muitas vezes esses profissionais desconhecem as noções básicas do Direito Educacional, o que pode prejudicar o exercício de suas atividades e até mesmo comprometer a qualidade da educação oferecida.

Dessa forma, entre outros objetivos do presente trabalho, cabe aqui se discorrer alguns aspectos introdutórios ao Direito Educacional Brasileiro, a fim de fornecer subsídios para que compreensão e aplicação das normas e princípios que regem a área. Para tanto,

devem ser observados temas como os princípios constitucionais da educação, a organização do sistema educacional brasileiro, as normas aplicáveis à educação básica e superior, dentre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é a principal legislação que regulamenta a educação no país. A LDB estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, definindo os objetivos, princípios e finalidades da educação brasileira. Além disso, a LDB também regulamentou a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino, a formação dos profissionais da educação e o financiamento da educação pública.

As políticas públicas educacionais têm um papel fundamental no desenvolvimento do país, uma vez que a educação é um dos pilares da sociedade. No Brasil, a história da educação passou por diversos momentos de mudanças e desafios, e as políticas públicas foram e continuam sendo um instrumento importante para a construção de um sistema educacional de qualidade.

A história da educação no Brasil tem início com a chegada dos portugueses em 1500. Durante o período colonial, a educação estava restrita às classes dominantes e religiosas, com foco na catequização dos índios e na formação dos filhos das elites. Com a Independência, em 1822, a educação começa a ser vista como um instrumento para a construção da identidade nacional e do desenvolvimento do país.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, as políticas públicas educacionais passam a ter uma importância ainda maior. É criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, que tem como objetivo garantir recursos para a educação básica. Em 2007, o FUNDEF é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que amplia a abrangência dos recursos para todas as etapas da educação básica.

As políticas públicas educacionais no Brasil tiveram uma evolução complexa e multifacetada, refletindo tanto as mudanças políticas e sociais no país quanto as influências internacionais e as demandas da sociedade civil.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Tais desafios são evidenciados no cotidiano escolar brasileiro, com maior impacto nas camadas consideradas periféricas, de acordo com o que observa Saviani:

A atual LDB foi implantada, pois, num contexto de dificuldades para os setores populares e seus representantes progressistas, sendo-lhes a correlação de forças claramente desfavorável. Verificou-se, com efeito, um refluxo no ascendente processo de organização e nas grandes mobilizações que caracterizaram o campo educacional nos anos de 1980. Como enfrentar essa situação? (2019, p. 459)

Apesar das diversas políticas públicas implementadas ao longo da história, a educação brasileira ainda enfrenta grandes desafios, como a baixa qualidade do ensino, a evasão escolar, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a desigualdade regional e social e a falta de formação continuada para os professores. Para enfrentar esses desafios, é necessário que as políticas públicas educacionais sejam ampliadas e aprimoradas. Uma das principais medidas é a valorização dos profissionais da educação, com a garantia de salários justos e formação continuada para os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando dos aspectos inerentes ao Direito Internacional da Educação, salienta-se que este tem uma história que remonta ao século XIX, com as primeiras convenções internacionais, como a Convenção de Genebra de 1864. Desde então, evoluiu para abranger diversas áreas relacionadas à educação. A educação, reconhecida como Direito Humano Fundamental, condiciona-se por força da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948, sendo este um importante marco, posteriormente reiterado em tratados, como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais (1966) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

O Direito Internacional permitiu-se fornecer normas e instrumentos específicos para garantir o acesso universal a educação de qualidade. Tais normas visam promover a igualdade de oportunidades e combater a exclusão no âmbito educacional, além do que esse mesmo instrumento destaca o papel fundamental da educação como instrumento para o desenvolvimento sustentável, fornecendo conhecimento e habilidades necessárias para enfrentar os desafios sociais, biológicos e ambientais nas sociedades contemporâneas.

Sob a lógica da paz e da cooperação internacional, o Direito Internacional reconhece a importância da educação como um meio para promoção destes. Controles e instrumentos são estabelecidos para a promoção dos direitos humanos e cidadania global, bem como há uma ênfase na proteção dos direitos das crianças no âmbito escolar. Diversos instrumentos internacionais estabelecem normas e padrões para a promoção da educação infantil,

eliminação do trabalho infantil, prevenção da violência, abuso e exploração sexual de crianças e jovens.

Há de se destacar também o papel de organismos internacionais como a UNESCO, que desempenha um papel crucial na promoção da educação em todo o mundo ao estabelecer padrões internacionais, promover a igualdade de acesso e desenvolver programas educacionais. Estas entidades possibilitam a visibilidade de responsabilidade dos Estados quanto as suas obrigações específicas no âmbito do Direito Internacional da Educação, incluindo garantir o acesso universal à educação, tornando-a gratuita e obrigatória pelo menos no ensino fundamental, e adotar medidas para garantir o acesso de grupos marginalizados.

Sobre a Legislação Educacional no Brasil, algumas considerações podem ser feitas:

É importante destacar a relevância da legislação educacional como instrumento para a garantia do direito à educação no país. A partir da análise dos marcos legais apresentados na pesquisa, é possível perceber como a legislação tem sido um fator determinante para a construção de políticas públicas voltadas para a educação, bem como para a promoção da igualdade de oportunidades e o combate à exclusão social.

Além disso, nota-se que a legislação educacional no Brasil tem passado por importantes transformações ao longo dos anos, como resultado das mudanças sociais, políticas e econômicas que o país tem vivido. A compreensão dessas mudanças é fundamental para a elaboração de políticas públicas educacionais que respondam às demandas da sociedade e promovam a melhoria da qualidade da educação.

Outro aspecto importante a ser destacado é a complexidade da legislação educacional brasileira, que apresenta uma série de normas, dispositivos e instrumentos que muitas vezes podem ser interpretados de maneira contraditória ou confusa. Nesse sentido, a pesquisa realizada pode contribuir para uma maior compreensão da legislação educacional, permitindo que os diferentes atores envolvidos no processo educativo possam utilizá-la de maneira mais eficiente e eficaz.

É evidente para o estudioso do tema que a legislação educacional é um tema complexo e que envolve muitos aspectos, desde o seu histórico até a sua aplicação prática. A pesquisa mostra que as leis que regem a educação no país passaram por diversas mudanças ao longo dos anos, e que ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

A elaboração de políticas públicas é essencial para a efetivação das leis educacionais. Estas, podem ser elaboradas em diferentes níveis (federal, estadual e municipal) e devem ser planejadas com base nas necessidades locais e regionais. Nesse

sentido, é importante que haja uma articulação entre os diferentes níveis de governo e que as políticas sejam implementadas de forma efetiva.

Outra questão a se destacar é a importância da participação da sociedade na elaboração e implementação das políticas públicas. Existem mecanismos de participação social previstos em lei, como os conselhos escolares e os conselhos de educação, mas que muitas vezes esses mecanismos não são utilizados de forma adequada. É necessário que a sociedade se envolva mais ativamente nesse processo, de modo a garantir que as políticas públicas reflitam as necessidades e demandas da população.

Por fim, é importante destacar a legislação educacional no Brasil pode ser considerada um ponto de partida para a realização de novos estudos e pesquisas, sendo possível sugerir a realização de estudos mais aprofundados sobre temas específicos, como a implementação da legislação educacional em diferentes contextos e a avaliação do impacto das políticas públicas educacionais no país.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. A **Agenda 2030** para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BERTUOL, Patrícia de Assumpção Oliveira. **Tratados internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. Dissertação de Mestrado; UNESP-FCLAR. Araraquara, SP.

BOAVENTURA, E. M. A Educação na Constituinte de 1946. In FAVERO, O. **Educação nas Constituições Brasileira: 1823-1988**, Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm; Acesso em 03/11/2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm; Acesso em 02/11/2023.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm; Acesso em 03/11/2023.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm; Acesso em 31/10/2023.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Comentários à Constituição de 1988**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo – Saraiva, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

OAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. OAS (Organization of American States), 1966. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf> . Acesso 22 nov 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 17 dez. 2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ****Carta das Nações Unidas****. 1945. Disponível em: <<https://www.un.org/en/sections/un-charter/un-charter-full-text/>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SATHLER, André Rehbein. **Declaração Universal dos Direitos Humanos comentada [recurso eletrônico]** / André Rehbein Sathler, Renato Peres Ferreira. – 1. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**—Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. UNICEF, 1989. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso 22 nov 2023.

Capítulo

05

UM BREVE RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA COM A PRODUÇÃO DE CARTA PESSOAL

EDNA SOUSA BARBOSA

ESCOLA MUNICIPAL MAURO WENDELINO WEIS

RESUMO: O presente relato tem por finalidade mostra um projeto bem sucedido em sala de aula no ano e 2023, com as turmas dos 4ºs e 5ºs anos vespertino, na Escola Municipal Mauro Wendelino Weis, no município de Primavera do Leste e, foi uma experiência enriquecedora, tanto para o corpo discente como para o corpo docente. Ao trabalhar o gênero interativo bilhete e como foi bem aceito, resolvemos expandir para o gênero, também interativo, carta.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Livro, Gênero Textual.

ABSTRACT: The purpose of this report is to show a successful project in the classroom in the year 2023, with the 4th and 5th year afternoon classes, at the Mauro Wendelino Weis Municipal School, in the municipality of Primavera do Leste, and it was an enriching experience, for both the student body and the teaching staff. When working on the interactive ticket genre and as it was well accepted, we decided to expand to the also interactive letter genre.

KEYWORDS: Reading, Book, Textual Genre.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si, por isso ela é uma faculdade inerente ao ser humano, pois é por meio dela que o homem se entrelaça com o conhecimento. E ao longo da história e diante do advento de tantas tecnologias, a escrita da carta ainda persiste. É importante lembrar que mesmo com as tecnologias, os nossos alunos devem saber os elementos e estrutura da carta, além da sua persistência como meio comunicativo.

O gênero carta permite ao aluno descobrir a escrita, com a finalidade de escrever para entes queridos e amigos. Possibilita, ainda, o prazer pela escrita, pelos sentimentos alcançados a partir da intimidade e da expressão colocada no papel, ao falar de tudo que há dentro de si a fim de comunicar-se com um determinado receptor da mensagem.

Na abertura de sua obra *Política*, Aristóteles afirma que somente o homem é um ‘animal político’, isto é, social e cívico, porque somente ele é dotado de linguagem. Os outros animais, escreve Aristóteles, possuem voz (phone) e com ela exprime dor e prazer, mas o homem possui as palavras (logos) e, com ela exprime o bem e o mal, o justo e o injusto. Expressar e possuir em comum esses valores é o que torna possível a vida social e política e, dela, somente os homens são capazes. (CHAUÍ, 2000, p. 172).

Sendo assim, ao usar a linguagem e, conseqüentemente, o conhecimento, o homem faz uso da comunicação, e, ao fazer uso da comunicação - isso ele faz diariamente - o homem se utiliza de gêneros textuais. Esses gêneros são práticas sociocomunicativas que têm a função de auxiliar o homem em sua comunicação diária. Destarte, cada homem, de acordo com o momento, com o trabalho que desenvolve, com a instituição onde desenvolve seu trabalho, faz uso mais de um gênero que de outro.

A Linguística aplicada demonstra interesse pelo discurso criado em ambientes institucionais e burocráticos, sendo que é grande o número de publicações que investigam o discurso pedagógico, o discurso médico, o discurso legal, o discurso político e o discurso corporativo, dentre outros, dando sinal, para a necessidade e a relevância prementes de um melhor entendimento dos diversos discursos institucionais (CHIMOMBO, 1997).

Pode-se dizer que a maior parte desses discursos possuem relações assimétricas de poder entre participantes em uma interação, ou seja, coloca em evidência os mecanismos pelos quais as ideologias se impõem entre as pessoas do discurso. Mas a nossa prática de produção textual foi usado o discurso em forma de relação simétrica, pois foi trabalhado o gênero interativo carta pessoal.

2. COMO OCORREU A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA

Com o objetivo de demonstrar essa importância na formação dos alunos é que relataremos as experiências vivenciadas enquanto professora de Língua Portuguesa dos sextos anos “C” e “D” e da disciplina Produção Textual, então criada no ano de 2023, no município de Primavera do Leste, eu passei a ministrar essa disciplina nos 4ºs e 5ºs anos do período vespertino na Escola Municipal Mauro Wendelino Weis, e, então, eu criei e coloquei em prática o projeto de Leitura e Produção textual.

Os planejamentos das aulas iniciaram com a leitura e produção de bilhetes do cotidiano. Vale ressaltar que o Bilhete é um tipo de texto cotidiano muito frequente empregado em contextos informais e escrito entre pessoas que possuam um grau de afetividade.

Não podemos esquecer de dizer que a carta é um gênero normalmente orientado para a esfera do domínio privado, mas que aqui nas nossas aulas de Língua Portuguesa e Produção de Textos, ela não só não ignora como se oferece ao domínio público da comunidade escolar, com o consentimento expresso daqueles que a escreveram.

Após o sucesso dessas aulas, resolvemos partir para o estudo do gênero carta, no qual foi um grande sucesso, eu, professora, levei para a sala de aula um livrinho recém

lançada pela editora “Pirolê” e escrito pela professora mestre Maria Claudino que tem por título “A menininha”. No livro é relatado a história da neta da professora/escritora que faleceu devido as complicações de uma doença no fígado.

Os estudantes ficaram emocionados e comovidos com a história de “Safira, A menininha” e diante da comoção, eu os convidei a escreverem cartas para a professora que eu mesmo encarregaria de fazê-las chegarem até a Ms Maria Claudino, e, assim foi feito. A seguir, passei no quadro as características do gênero em questão e todos eles começaram a produzir suas cartas, dando apoio e consolando a escritora.

Quando as cartas estavam prontas, eu as fotografei e enviei para a professora Maria Claudino via e-mail. Ao receber as cartinhas a professora envia-me o número do seu whatsapp e passamos a trocar informações a respeito dos estudantes e de suas desenvolvimentos quanto a escrita, sendo que ela se propôs a viajar de Barra do Garças, pois é lá que ela reside e trabalha na Universidade Federal de Mato Grosso, para Primavera com o intuito de conhecer os estudantes que lhe enviaram tão calorosas cartinhas.

Corri para avisar ao então diretor da escola para que enviasse um ofício à instituição na qual a professora trabalha, para que a UFMT a liberasse para vir fazer a tal esperada visita, que ocorreu no dia 6 de dezembro de 2023 nas dependências da escola Mauro Wendelino Weis. Não é preciso nem dizer que os estudantes não cabiam em si de tanta ansiedade.

Mas antes da tão esperada visita a professora Ms escreveu uma carta de agradecimento aos estudantes e os avisava da sua visita. A carta me foi enviada via whatsapp e eu a li para eles na mesma semana em que a escritora veio a escola.

É importante dizer que a carta pessoal é um gênero textual utilizado para transmitir uma mensagem particular a algum destinatário conhecido. Ela se define por seu caráter íntimo entre os interlocutores, de modo que o conteúdo e a forma se moldam a depender das características da relação.

É importante ressaltar que o gênero em estudo consta como sugestão do livro didático, Português Linguagens (2012) de Cereja e Magalhães adotado pela Escola no ano de 2018.

Parafraseando Magda Soares ao dizer que todo texto é uma comunicação verbal que se caracteriza como um gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos ou desejados. Sendo assim, pode se dizer que os textos são materializações de situações comunicativas.

Magda Soares, em sua obra *Alfaletrar*, afirma que

O domínio do sistema da escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança, que é a recepção de mensagem ao ler, produção de mensagem ao escrever. Dessa forma, se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza e, ocorre sua inserção no contexto social e cultural. E o texto é o lugar dessa interação.

Sendo assim, buscamos trabalhar o gênero textual Carta Pessoal com nossos estudantes, buscando sempre temas relacionados ao contexto da realidade vivenciada por eles na escola e no convívio com seus colegas e professores, isto é, estão sendo inseridos no contexto social através da interação textual.

A carta é um gênero textual dialógico, ou seja, ela tem como principal objetivo estabelecer uma conversa entre dois interlocutores específicos. Assim, a carta pode ser utilizada na comunicação entre amigos e familiares (carta pessoal), obtendo um caráter mais subjetivo e informal.

Somos sabedores que, o aluno se depara com propostas em sala de aula que não condizem com sua realidade no dia-a-dia (internet e redes sociais), isso torna o processo de elaboração da escrita uma ação difícil. No entanto, buscamos compreender que o despertar para o mundo da produção textual está na motivação e na vontade de interagir com a proposta dada em sala de aula.

Deste modo, é de inteira importância a aprendizagem do gênero textual carta na escola, uma vez que o aprendizado deste faz com que o aluno conscientize-se sobre a utilização mais eficiente deste gênero nas práticas sociais, isto é, não basta apresentar a estrutura da carta e seus elementos sem uma discussão de seu objetivo e utilização. E as perguntas seguintes nortearam a discussão sobre o gênero: O que escrever? Para que escrever? Para quem escrever? O grande desafio foi manter um equilíbrio entre, o como ensinar a escrever através do gênero textual carta e o modo como este gênero pode ser aplicado nas situações do dia a dia.

Na aula seguinte, foi o momento da orientação e do processo de escrita, nessa aula criamos o modelo de uma carta pessoal ampliada, no data show, para que toda a turma pudesse visualizar a estrutura, de modo que chamasse a atenção da turma para a estrutura do gênero carta, a fim de despertar o interesse pelo gênero.

Relatamos que é natural que os alunos não soubessem fazer corretamente uma carta com a estrutura e os elementos, já que nunca lhes foram partilhado tal conhecimento. Quanto às cartas pessoais produzidas após a fase do processo de orientações sobre a estrutura, elementos e objetivos, notam-se maiores desempenho no que tange à produção de tal gênero, uma vez que os alunos estavam a partir daí cientes de como fazer uma carta.

Destarte, as cartinhas foram escritas com bastante entusiasmo, pela grande maioria dos estudantes.

2.1 Características do gênero textual carta

De acordo com o dicionário Aurélio a carta pessoal é um gênero utilizado quando o remetente deseja entrar em contato com um amigo, familiar, conhecido – o destinatário. Esse gênero tem como características:

- Comunicação geralmente breve e pessoal, de assunto livre;
- Sua estrutura é composta de local e data, vocativo, corpo e assinatura. Às vezes, também, apresenta P.S (post – scriptum);
- A linguagem varia de acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores, podendo ser mais ou menos formal, culta ou coloquial, e, eventualmente, incluir gírias.
- O local e a data são colocados no início da carta, normalmente à esquerda.
- O vocativo pode ser apenas o nome do destinatário, ou vir acompanhado de palavras de cortesia, como Caro colega, Querida amiga, por exemplo, ou pode mesmo ser um apelido, que faria conforme o grau de intimidade entre as pessoas que se correspondem. O vocativo pode ser seguido de dois pontos, de vírgula, ou não conter pontuação.
- A despedida varia muito, podendo ser cortês, carinhosa ou formal.
- A assinatura do remetente, normalmente o nome manuscrito, sem o sobrenome, finaliza a carta.
- Se algo importante for esquecido, pode ser incluído depois da assinatura um P.S.

3. TEORIA DO TIPO E TEORIA DO GÊNERO TEXTUAL

Tipo Textual também pode ser designado tipo de discurso. É uma construção teórica que abrange em torno de cinco a dez categorias e para alguns autores trata-se de um agrupamento pela natureza linguística do texto produzido, sendo que, mais do que textos concretos e completos, essas são as designações para as sequências tipológicas, digo mais, os tipos textuais não possuem existência real.

Gênero Textual é também chamado de gênero discursivo, ou seja, gênero do discurso é uma forma textual realizada e encontrada como textos empíricos. Pode-se dizer que o gênero tem uma existência real e que se expressa em diversas designações.

Para Marcuschi, **tipologia textual** é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência, em teoria, defendida pela natureza linguística de sua composição. **Gênero textual** é defendido pelo autor como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia-a-dia e que apresentam características sócio-comunicativas defendidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002).

Já Travaglia (1991, p. 124-125) define **tipologia textual** como aquilo que pode instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução, segundo perspectivas que podem variar. Essas perspectivas podem, segundo o autor, estar ligadas ao produto do texto em relação ao objeto do dizer quanto ao fazer acontecer, ou conhecer/saber, e quanto à inserção destes no tempo e no espaço. Pode ser possível a perspectiva do produtor do texto dada pela imagem que ele mesmo faz do receptor como alguém que concorda ou não com o que ele diz. Surgindo, assim, o discurso da transformação, quando o produtor vê o receptor como alguém que não concorda com ele. Se o produtor vir o receptor como alguém que concorda com ele, surge o discurso da cumplicidade.

Na opinião de Travaglia (1991, p. 130), tem-se, ainda, uma perspectiva em que o produtor do texto faz uma antecipação no dizer. Da mesma forma é possível encontrar a perspectiva dada pela atitude comunicativa de comprometimento ou não. Em síntese, cada uma das perspectivas apresentadas pelo autor gerará um tipo de texto.

Travaglia (1991, p. 142) diz que **gênero textual** se caracteriza por exercer uma função social específica, sendo que, essas funções são pressentidas e vivenciadas pelos usuários. Dessa forma, ficamos sabendo que gênero usar em momentos específicos de interação, de acordo com a função social dele. Por exemplo, quando escrevemos um e-mail para uma pessoa amiga, sabemos que ele poderá apresentar características que irão fazer com que ele funcione de forma diferente de quando escrevemos um e-mail para uma universidade pedindo alguma informação. (TRAVAGLIA, 1991, p. 157).

Destarte, podemos afirmar que Travaglia dá ao gênero uma função social, já Marcuschi apresenta alguns exemplos de gêneros, mas não ressalta sua função social, e os exemplos que ele nos dá são telefonema, sermão, bilhete, romance, aula expositiva, horóscopo. Sendo que essas formas textuais são estabilizadas, histórica e socialmente situadas, isto é, sua definição não é linguística, mas de natureza sócio-comunicativa.

Diante do exposto acima citado, pode se afirmar que o gênero textual usado no nas aulas de Língua Portuguesa está inserido nas relações simétricas, porque, segundo

Espíndola (2002, p.84), já que houve interação entre os participantes, isto é, o emissor e o destinatário, ocorrendo, dessa forma, a interação.

4. OS PENSADORES E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Marcuschi (2005, p. 19) aponta os gêneros textuais como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. autor trabalhos e estudos.

Sendo assim, o gênero textual “carta” faz parte dessas entidades sócio-discursivas, pois traz um discurso bem individual e, por que não dizer que é até íntimo de um emissor para o seu destinatário, nesse caso, de um estudante da série A para um colega da série B.

Considerar que o aluno já traz para a escola um conhecimento prévio, é perceptível que ao falar, ele tenha uma escolha de vocábulo para atingir seu objetivo de comunicação, ou seja, o aluno já domina a oralidade, pois já faz uso da língua materna e possui habilidades de interação claramente definidas. Contudo, é no âmbito escolar que o aluno adquirir a escrita como meio de interação e comunicação através de diferentes gêneros textuais. Marcuschi (2007, p.22) nos lembra de que “(...) é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”.

Ainda sobre o que diz Marcuschi assim, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. E para ele, “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (2002, p. 25).

Diante da afirmativa de Marcuschi, podemos dizer que os estudantes usaram as formas verbais e realizaram a ação de socializar seus anseios e suas preferências por determinadas disciplinas com seus colegas, ou seja, em uma comunidade escolar, nesse caso, a comunidade escolar e os estudantes que participaram do projeto Escrevendo Cartas.

Bezerra nos mostra que:

Analisando cartas em geral, reconhece que seu corpo permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propagandas e outros. (BEZERRA et al; 2005, p.220)

Tomando como base a citação acima, podemos afirmar a real importância da carta, que nada mais é do que a disponibilidade de uma utilização ampla e sua aplicabilidade no cotidiano dos estudantes.

Geraldi nos alerta sobre a importância de trabalhar com a carta pessoal na escola.

Em aula, os alunos poderão escrever cartas familiares, aprendendo também a preencher envelopes. Lembro perfeitamente que meus pais reclamavam que eu não sabia escrever uma carta para algum familiar distante, e, no entanto, estava no colégio. (GERALDI, 2006 p. 67)

Sendo que foi exatamente este o intuito de integrar o que aprendemos na escola no cotidiano, e que tornou-se objeto dos nossos estudos, a fim de incentivar o ensino do gênero textual carta nas escolas. No início, é possível que os alunos criem certa resistência ao formato do gênero carta, pois a maioria já se corresponde através do correio eletrônico, ou seja, do e-mail.

A definição de gênero para Bakhtin (1992) o gênero se define como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Considera três elementos "básicos" que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional.

Ainda sobre o que pensa Bakhtin (1997, p. 152) afirma que os gêneros eram tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da sociedade humana. E que eles são eventos linguísticos, mas que não se definem por características linguísticas, mas caracterizam-se enquanto atividades sócio-discursivas. E que existem várias formas de gêneros do discurso, pois estes estão relacionados a cada segmento da atividade humana na sua relação de aplicabilidade e apropriação por parte do indivíduo.

Desse modo, esse pensador relaciona as atividades humanas à capacidade que temos de nos comunicar, e, por sua vez, configura-se como um dos elementos mais importantes para a organização da vida social organizada.

Portanto, podemos afirmar que essa definição de Bakhtin vem a calhar com o gênero carta, já que os estudantes disseram que não tinham um assunto, que podemos chamar de conteúdo temático; e cada estudante manifestou um estilo próprio para redigir seu texto, fazendo sua forma composicional de acordo com as características do gênero estudado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as atividades humanas são mediadas por gêneros textuais, que se constituem como instrumentos utilizados pelos sujeitos para executar uma dada ação comunicativa.

No que diz respeito aos gêneros de cunho pessoal, percebe-se que o intuito é expor um sentimento, é saciar uma curiosidade, e no caso do gênero carta pessoal essa curiosidade, ou esse sentimento é incitado de forma explícita, apresentando-se uma organização de ideias e palavras que varia de acordo com o propósito comunicativo do gênero.

Sendo assim, mesmo que de início os estudantes tenha apresentado certa resistência, mostrando certa dificuldades na produção do gênero a eles apresentado, o produto final saiu a contento tanto dos estudantes, quanto dos professores envolvidos no projeto.

Observamos que, mesmo diante dos múltiplos meios comunicativos da contemporaneidade oriundos da revolução tecnológica, o gênero textual (carta pessoal) adquire notável importância no ato de produção textual em sala de aula, uma vez que esta prática de gênero possibilita a interação entre os diferentes produtores textuais

E que pretendíamos era mostrar como essa atividade pode ser prazerosa através de apresentação da carta pessoal que circula em nossas práticas sociais e que em outras pesquisas poder-se-á, também, associar o estudo gênero carta a outro gênero que é o e-mail (muito usado nas redes sociais pelos estudantes).

Enfim, trazendo para o lado pessoal das professoras, podemos afirmar que foi muito prazeroso e satisfatório realizar esse trabalho com nossos estudantes na Escola Municipal Mauro Wendelino Weis, pois vimos claramente o desenvolvimento e a aprendizagem desses discentes.

GRÁFICOS E TABELAS

Foto 1 – Carta da Prof Ms Maria Claudino.

Barra do Garças - MT, 23 de novembro de 2023.

Bom dia, Meus Queridos Alunos das 4ª e 5ª Anos,
da Escola Municipal Mauro Wendelino Weis,

Como vocês estão? Tudo bem?

Estou escrevendo esta cartinha para agradecer
todas as Cartas que vocês me escreveram. Eu li
todas, pois a Profa Edna me enviou e eu amei cada
uma delas.

Vocês escrevem lindamente e me deixaram pro-
fundamente emocionada com cada uma das palavras
que me disseram.

Gastei muito de saber sobre vocês, de suas ale-
grias e até das tristezas, porque é preciso falar sobre
isso também, né!???

Acredito que agora, somas Amigas, não é? E eu
já amo cada um de vocês!!!

Vocês são as Menininhas e Menininhos que eu vou
amar conhecer. Por isso, estou muito ansiosa para
chegar logo o dia 06 de dezembro, para visitá-las, em
Primavera do Leste - MT.

Que bom que gostaram de ler o Livro A Menininha!

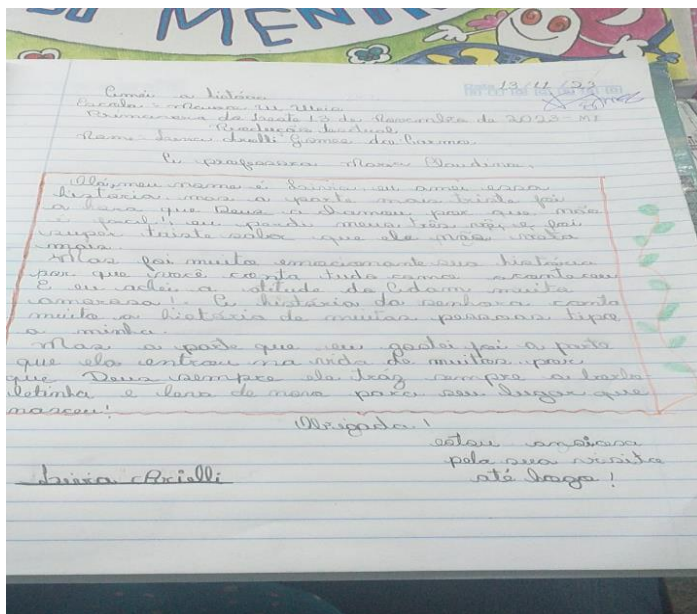
Um abraço bem apertado em cada um de vocês!
E na Profa Edna, também.

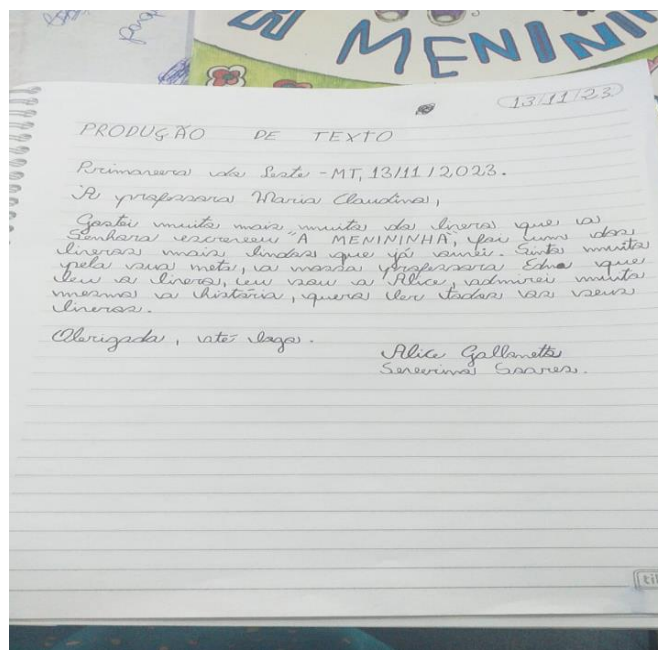
Maria Claudino.

Foto 2. Livro: A menininha



Foto 3: Cartas dos estudantes





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: _____: Gêneros textuais e ensino. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.37-46.

BRAIT, Beth. **Bakhtin - conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. CHAUÍ, Marilena da Silva. **Convite à Filosofia**. Ática: São Paulo. 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. Português: linguagens. 7. Ed. Reform. São Paulo: Saraiva 2012, p. 150.

CHAUÍ, Marilena da Silva. **Convite à Filosofia**. Ática: São Paulo. 2000.

CHIMOMBO, Moira. **The Power of Discourse: An introduction to Discourse analysis**. Lawrence Erlbaum associates. Mahwah: NJ. 1997.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. 5 ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.

ESPÍNDOLA, Lucienne. **A entrevista: um olhar argumentativo**. João Pessoa: EDUEPB, 2004.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**, São Paulo: Contexto, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **A Propósito de Estratégias Jornalísticas: Série Estudos 8, linguagem oral e linguagem escrita**. Uberaba: CCHLFIU, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Manifestação de poder em formas assimétricas de interação**. Recife: Investigações, 1988.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R; BEZERRA; Maria A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. 29 ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Um Estudo Textual - Discursivo do Verbo no português**. Campinas: IEL/UNICAMP, 1991.



Uniedusul