

Tendências e Expectativas em torno da Educação e do Desenvolvimento

e-BOOK



VI SIMPÓSIO DE
EDUCAÇÃO
III Encontro Internacional de
Políticas Públicas em Educação

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
prismas, movimentos, transições

Apoio

ACIF

FAPESP

Fundunesp **F**

FUNDAÇÃO
vunesp



ISBN

9 788554 153003

Realização

unesp



Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca



O LOCAL, O REGIONAL: continuidades e rupturas na produção acadêmica
ISBN 978-85-5453-003-7

Uni-FACEF CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE FRANCA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP Franca

Célia Maria David
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Orgs.)

**TENDÊNCIAS E EXPECTATIVAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO E DO
DESENVOLVIMENTO**

ISBN 978-85-5453-003-7

FRANCA
2017

Comissão Científica

UNESP

Célia Maria David
Genaro Alvarenga Fonseca
Hilda Maria Gonçalves da Silva
Márcia Pereira da Silva
Vânia de Fátima Martino

Uni-FACEF

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva

FFCL Ituverava

Maria Madalena Graciloi
Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

Conselho Editorial

Antônio Manoel Seixas Sampaio da Nóvoa – Universidade de Lisboa
Daniela Melaré Vieira Barros – Universidade Aberta / Portugal
Ivani de Lourdes Marchesi e Oliveira
Teise de Oliveira Guaranha Garcia – FFCLRP / USP

© 2017 dos autores
Direitos de publicação
Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP Franca
Capa: Artur Ubiali Maniglia

	Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org)
S621s	Educação e desenvolvimento: prismas, movimentos e transições. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Célia Maria David (orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp, 2017.
	VI Simpósio de Educação, III Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação
	ISBN: 978-85-5453-003-7
	1.Educação. 2. Políticas públicas em educação.
	3.Pesquisa. I.T.
	CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

Honra-me, como professora que dedicou toda sua vida profissional à causa da educação, prefaciar este livro que testemunha a parceria comprometida entre o *Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF* e a *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca*. É com muita alegria que o faço e não poderia ser diferente. Trata-se de uma obra que *a pari passo* com o sentimento de responsabilidade que distingue estas duas universidades para com a educação formal e o ensino, não mediu esforços para publicar as reflexões dos pesquisadores, professores, e estudantes que deram vida ao *VI Simpósio de Educação* e *III Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação*.

Educação e Desenvolvimento: prismas, movimentos e transições foi o título guarda-chuva que abrigou os três temas condutores do Simpósio: Desenvolvimento Regional, Políticas Educacionais e PIBID -licenciaturas. Temas estes, reconhecidamente abarcadores das pertinentes discussões que materializadas nos capítulos que compõem este volume fazem por demonstrar o alcance dos objetivos do evento na produção do conhecimento, fruto de pesquisa acadêmica, sustentada por criteriosa análise das políticas públicas para educação. Evidencia-se o reconhecimento de que entre a elaboração das mesmas e sua implementação há uma lacuna que tem leitura fácil nas persistências de longa duração que permeiam e dão o tom da verticalidade que sustenta o sistema educacional brasileiro, afagado pelo dualidade do ensino, que não consegue contradizer os frutos de sua semente elitista. É neste espaço, diria de luta e esperança, sob a bandeira da democratização do ensino, da educação para todos que estas duas Universidades públicas ao promoverem os Simpósios de Educação, colocam em pauta o desafio das respostas para as questões locais e regionais, que, no âmbito da educação há muito incomodam a sociedade, alimentam a mídia, incomodam professores e gestores: o processo ensino-aprendizagem e seus desdobramentos, a gestão escolar, a formação de professores, e talvez o mais importante, o sentido da educação escolar para os estudantes frente ao mercado de trabalho, quer seja em nível médio ou superior.

Estou convicta de que este livro não apresenta a solução para estes problemas, mas, com força de certeza abre caminhos, dado que demonstra esforços, socializa experiências e sobretudo o faz alicerçado na esperança de que é possível ir além, o que certamente faz por estremecer cristalizações mentais que insistem em alimentar uma educação de público seletivo e meritocracia de endereço certo. E o faz de maneira profunda e prazerosa.

Boa leitura.

Célia Maria David
Unesp-Franca

SUMÁRIO

A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL COMO AGENTE PROMOTOR/DEFENSOR DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM ÂMBITO ESCOLAR	15
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO: LEVANTAMENTO, ANÁLISE E REFLEXÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS NO BRASIL	33
A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA PARA INDIVÍDUOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	53
A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO OPERACIONAL PARA A EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV) E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ESTABELECIMENTO DA PARCERIA EFETIVA COM A SOCIEDADE	60
A CRIANÇA E O SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL: Análise de escritas numéricas.....	67
A DESPOLITIZAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL: análise de uma escola em particular	75
A DIMENSÃO TÉCNICA COMO POSSIBILIDADE HEURÍSTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	85
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	98
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO TUTOR NO PROCESSO DE ENSINO E QUALIDADE DO CURSO	108
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA JUVENTUDE	124
A EDUCAÇÃO DE GÊNERO COMO PREMISSA DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS...	140
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise na rede municipal no interior de Minas Gerais.....	152
A ESQUIZOANÁLISE EM SALA DE AULA: Guattari e a pedagogia da diferença	166
A GESTÃO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	176

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE FUNÇÃO	189
A HISTÓRIA DE SOFIA: VIVÊNCIAS E DIFICULDADES DE UMA TRANSEXUAL NO EJA.....	196
A INCLUSÃO DA COMUNIDADE LGBT NAS ESCOLAS: REFLEXÕES.....	205
A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I - PROJETO INTERDISCIPLINAR	217
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	231
A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA ERA DA INFORMAÇÃO	246
A PESQUISA QUALITATIVA APLICADA À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: reflexões sobre teoria e prática.....	264
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LUTA: uma reflexão na concepção gramsciana	278
A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EXECUTADA POR UMA FUNDAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BATATAIS.....	287
A RELAÇÃO ENTRE A MULHER E A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO.....	301
A RELEVÂNCIA DE DIFERENTES MODALIDADES E PRÁTICAS DE ENSINO PARA A CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA, CRÍTICA E EMANCIPADORA.....	313
A REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A CULTURA DE ESCOLA COMO ELEMENTO DE ANÁLISE DE POLÍTICA NO CAMPO EDUCACIONAL	322
ALGUNS ASPECTOS DA JUVENTUDE BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM O “MUNDO” ESCOLAR.....	342
ANÁLISE DAS NORMAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO	356
ANÁLISE DE CONTEÚDO HERMENÊUTICA: A APLICAÇÃO DO MÉTODO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	367
ANOTHER BRICK IN THE WALL: de que educação precisamos?.....	388
AS (IM)POSSIBILIDADES DO TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	399

AS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NO UNIVERSO EDUCACIONAL E O SERVIÇO SOCIAL.....	411
AS IMPORTÂNCIAS E AS DIFICULDADES DE TRABALHAR MAPAS NO ENSINO DA HISTÓRIA NA EXPERIÊNCIA DO BOLSISTA ID.....	422
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA MULHER: Reflexos e avanços na região de Franca/SP	429
ONU: Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução. Disponível em:< https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/ > Acesso em: 27 de agosto de 2017.....	442
CONSELHO TUTELAR FRENTE APROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE	444
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM UBERABA-MG NO INÍCIO DO SÉCULO XX (1900-1910)	449
CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE STANLEY MILLER E SUA ABORDAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS.....	459
CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	471
CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA CONSTRUÇÃO DE SABERES SOBRE SEXUALIDADE	484
COOPERAÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO: Protagonismo Compartilhado	497
CORPOREIDADE: Um conceito mediador para a formação do Profissional que atua na Educação Infantil	508
CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE RUA: a importância da educação popular como possibilidade para o seu desenvolvimento....	517
CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	526
DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A relação escola e família	536
DESAFIOS DO TRABALHO COM DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DURANTE UM EPISÓDIO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	546
DESENVOLVIMENTOS HUMANO E SOCIAL: ações educativas de intervenção à pediculose na rede e nos serviços municipais de educação infantil de Franca/SP	560

DIREITO E RESPONSABILIDADE SOCIAL DO ENSINO: A EDUCAÇÃO DO SÉC. XXI E AS NOVAS METODOLOGIAS.....	570
DISCRIMINAÇÃO SEXUAL: A necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que combatam ou minimizem os efeitos da lgbtfobia no ambiente escolar.....	579
DISSONÂNCIAS ENTRE LEGISLAÇÕES E NORMAS ENVOLVENDO A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E A PRÁTICA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL.....	585
DIVULGAÇÃO DOS TRABALHOS DO CIENTISTA BRASILEIRO VITAL BRAZIL.....	595
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: Uma análise das publicações e políticas públicas paulista.....	602
EDUCAÇÃO E SUAS FORMAS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: A INTERFACE COM O SERVIÇO SOCIAL	617
EDUCAÇÃO LIBERTADORA: em busca de práticas e vivências que despertem a vontade e o prazer de aprender	632
EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM REFLEXÃO: A mediação do professor universitário em conflitos gerados nos processos ensino-aprendizagem.....	643
ENSINO DE HISTÓRIA: O Egito em história em quadrinhos.....	656
ESCOLA E TRANSFOBIA: Vivências de pessoas transexuais.....	667
ESTAGIÁRIO DE PSICOLOGIA: Vivências e reflexões sobre a transição teoria-prática na graduação em psicologia através de grupos psicodramáticos	683
EXPERIMENTAÇÕES ARTISTÍCAS NA PRIMEIRA INFANCIA NO BERÇO DA ARTE: Relato de experiência.....	701
FAMÍLIAS E OS DESAFIOS NAS RELAÇÕES SOCIAIS: Trabalhando com projetos sociais	716
GESTÃO DO TEMPO COMO FATOR PARA O DESEMPENHO DE DISCENTES EM NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	723
GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR SOB AS LENTES DA CULTURA ORGANIZACIONAL	736
GPS (GLOBAL POSITIONING SYSTEM): UMA APLICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOMETRIA ANALÍTICA UTILIZANDO O SOFTWARE GEOGEBRA.....	750

INCENTIVO AO DEBATE AMBIENTAL EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE FRANCA-SP	766
INFÂNCIA: Tempo brincar e ser criança.....	773
INTERVENÇÃO GRUPAL COM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR PÚBLICO.....	783
INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	801
JORNALISMO E A (IM)PARCIALIDADE	816
LAR DA CARIDADE: SUBSIDIOS PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS VIA POLITICAS SOCIAIS ATRAVES DA ASSISTENCIA SOCIAL.....	836
LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR: Percepções de alunos do Colégio Tiradentes da política militar de Uberaba-MG	848
LIÇÕES DE VIDA: O direito à alfabetização	856
LITERATURA E SUA RELAÇÃO COM A VIDA: Leitura de literatura no PIBIB – Letras/Uni-FACEF	873
MÃOS À OBRA: A realização de uma experiência de ensino sobre meio ambiente a partir de um enfoque interdisciplinar.....	892
METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA DA QUEBRA DE PARADIGMAS: o olhar do estudante	914
METODOLOGIAS ATIVAS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEOS: apontamentos relevantes	924
MÉTODOS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA SOLUCIONAR LITÍGIOS NO ÂMBITO ESCOLAR.....	940
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	953
MULHERES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: Contribuições da aprendizagem dialógica.....	985
NOVAS PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: Relato de uma intervenção psicodramática	1002
O ACESSO DA JUVENTUDE RURAL DO ASSENTAMENTO SEPÉ TIARAJÚ - SP ÀS POLITICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO E OS IMPACTOS EM SUA PERSPECTIVA DE VIDA.....	1017
O ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO....	1033

O ALUNO SURDO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: Acesso, permanência e êxito no ensino (?).....	1048
O ASSISTENTE SOCIAL NA PRODUÇÃO E NO REDIMENSIONAMENTO TEÓRICO PRÁTICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (RELATO DE EXPERIÊNCIA).....	1060
O CAMINHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO QUE SURGE: Performance matemática digital.....	1065
O CRESCIMENTO DA METODOLOGIA HÍBRIDA NO ENSINO SUPERIOR E O PAPEL DO PROFESSOR NESSE MODELO DE ENSINO	1079
O CURRÍCULO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: Considerações sobre o contexto escolar	1087
O DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE DE SEN E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE FREIRE	1098
O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Novas perspectivas para as políticas educacionais a partir da lei 13.146/2015	1114
O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE TECNOLOGIA NA SALA DE AULA.....	1122
O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	1133
O ENSINO DE POLÍTICA NAS ESCOLAS: A emancipação do jovem por meio da educação	1147
O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: Uma revisão de documentos oficiais e publicações em artigos científicos	1154
O ENSINO-APRENDIZAGEM COM INTERFACE DO USO DA TECNOLOGIA POR MEIO DO ENSINO HÍBRIDO.....	1168
O ESTAGIÁRIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR INSTITUCIONAL DO UNI-FACEF: grupo com alunos, assessoria ao professor e à equipe técnica administrativa como espaços de transformação de uma instituição escolar	1176
O LEÃO E A FEITICEIRA DENTRO DO GUARDA-ROUPA: Adolescentes e suas concepções sobre diversidade sexual e de gênero	1190
O MATERIAL DIDÁTICO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA EXPERIÊNCIA DO BOLSISTA ID	1206
O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA SEXUALIDADE DOS ALUNOS.....	1214

O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE NA ESCOLA: PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO.....	1220
O PIBID EM QUESTÃO: Análise conjuntural do programa na UNESP/Campus Franca e seus desdobramentos no processo de formação profissional do professor.....	1235
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE	1244
O PROFESSOR E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	1263
O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ COMO FORMA DE INSERÇÃO DA JUVENTUDE NO MUNDO DO TRABALHO	1275
O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	1292
O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E A LEI AFIRMATIVA 10.639/03	1298
O PROJETO PIBID NA ESCOLA PÚBLICA DE FRANCA.....	1305
O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: Produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em serviço social da região sudeste	1310
O TRABALHO INFANTIL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO: Entre os sistemas normativos e a cultura organizacional.....	1330
O USO DO INSTAGRAM NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: Ressignificando o cartão postal sob a luz da complexidade	1342
OS JOVENS E AS REDES SOCIAIS	1352
OS RECURSOS MIDIÁTICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM NO EAD.....	1367
PARTICIPAÇÃO DOCENTE NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	1385
PERCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA PELA SOCIEDADE E CULTURA DO PRECONCEITO: repercussões nas relações interpessoais na escola.....	1401
PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....	1413
PESQUISA-AÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE FRANCA EM BUSCA DA QUALIDADE	1426
PIBID: Um estudo sobre o programa desenvolvido em uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo	1441
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência do município de Franca	1455

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03.....	1464
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: Análise e contribuição	1484
POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO	1495
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	1507
PRIVAÇÃO DO BEM-ESTAR PRODUZIDA PELO DANO MORAL: A questão do abandono afetivo de filho e a responsabilidade civil frente à família.....	1518
PRODUÇÃO TEXTUAL OU REDAÇÃO? Uma análise discursiva de produções textuais do 9º ano do ensino Fundamental	1537
PROGRAMA DE PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I.....	1556
PROGRAMAÇÃO LINEAR: Resolução pelo Simplex com a utilização do Solver	1569
PROJETO “OBSERVATÓRIO DO TEMPO PRESENTE”: Uma experiência no ensino de História a partir do PIBID.....	1589
PROJETO A ARTE DE SER MULHER: O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA POR MEIO DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO	1605
RECUPERAÇÃO DE CICLO: Propostas e desafios	1614
REGIME DA PROGRESSÃO CONTINUADA: Panorama histórico dos sistemas de avaliação não seriados no Brasil	1625
SABERES DA DOCÊNCIA: Um olhar sobre a formação do docente de história.....	1637
SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: Construção possível	1655
SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: Desafios e perspectivas para efetivação dos direitos sociais	1672
SEXUALIDADE E GÊNERO: Concepções de alunos de uma escola pública do interior paulista.....	1681
SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	1692

TAMANQUEANDO NA GEADA: Reflexões sobre a experiência do fandango caiçara (do Paraná) em sala de aula	1705
TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS ÀS ENGENHARIAS: Um estudo sobre aprendizagem de língua portuguesa e motivação	1718
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: Perspectiva de uma práxis transformadora	1730
ÍNDICE	1741

A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL COMO AGENTE PROMOTOR/DEFENSOR DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM ÂMBITO ESCOLAR

COLOMBINI, Flávia Pinheiro da Silva – UNESP¹
MARTINO, Vânia de Fátima – UNESP²

1. INTRODUÇÃO

1.1. O DESENVOLVIMENTO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Orientar, segundo o dicionário Aurélio (2002), significa dirigir, encaminhar, informar. Na prática, todos os educadores desempenham, ou pelo menos, deveriam desempenhar a função de orientadores. Há muito tempo foi superada a ideia de que cabe ao professor apenas transmitir o conhecimento, sem se preocupar com a formação integral do seu aluno. Para auxiliar o docente no processo de formação do educando enquanto cidadão atuante, capaz de intervir e interagir com sua sociedade é que existe, em algumas escolas do país, a figura do orientador educacional.

A orientação educacional escolar teve início no Brasil em 1924, inspirada no modelo de orientação vocacional norte-americano e francês (GOLDBERG, 2016). Estava mais associada a uma orientação dos jovens para a escolha de uma profissão, sendo, portanto, uma função mais restrita à escola secundária e técnica. No início, sem nenhuma legislação específica, o trabalho do orientador educacional se resumia apenas ao aconselhamento profissional dos jovens, por isto, chamado também de orientador vocacional. Na década de 1940, foi determinada a obrigatoriedade da existência de um profissional com esse objetivo em todas as escolas secundárias do país. Somente na década de 1970, já com legislação específica que regulamentava essa profissão, a orientação educacional passou a ser obrigatória em todas as escolas.

Já na década de 1980, diante de uma realidade mais democrática, o trabalho do orientador educacional revestiu-se de um caráter mais reflexivo para atuar em uma nova sociedade, que tentava se tornar mais autônoma e que

¹ Graduação em História pela UNESP-Franca (2007), graduação em Pedagogia pelo Iles-ULBRA (2011),

² Professora Doutora, vice coordenadora e orientadora de mestrado do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da FCHS-UNESP-Franca.

pretendia tornar a escola um lugar mais libertador. Foi nesse momento, que o campo de atuação desse profissional se expandiu significativamente. Os profissionais dessa área assumiram também um papel mais político e comprometido com a sociedade, inclusive, muitos passaram a defender uma escola pública de qualidade.

À medida que vão sendo desvelados os mecanismos ideológicos de reforço dos sistemas de classes presente na prática tradicional da orientação educacional, os orientadores têm a oportunidade de compreender que sua intervenção profissional carrega na essência um sentido político, que tanto pode servir à manutenção das relações sociais como pode estar a serviço da transformação dessas relações. A partir daí, novas perspectivas surgem para a orientação educacional (MILET, 1990, p.48-49).

Na atualidade, a obrigatoriedade da existência do cargo de orientador educacional não está determinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Apesar disso, a LDB, em seu artigo 64 determina que a formação dos orientadores educacionais deva ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. (BRASIL, 1996) Portanto, a lei prevê a existência do profissional no âmbito escolar, mas não determina quem deverá desempenhar esse papel especificamente. Assim, a prática do orientador se torna garantida e mais relacionada às questões pedagógicas.

Para Pascoal (2008), hoje, a função do orientador educacional liga-se a construção da cidadania, à participação política, e o seu trabalho reveste-se de uma dimensão mais pedagógica, abandonando a tradição que existia de que a atenção dos orientadores devia estar direcionada apenas para os alunos que apresentassem problemas disciplinares ou dificuldades de aprendizagem. Perdeu-se também a exclusividade de orientação vocacional que antes era atribuída ao orientador. Este, agora deve desempenhar uma função muito mais complexa, preocupando-se com a formação integral do seu aluno, além da formação acadêmica.

Dessa forma, o serviço de orientação educacional na escola se concentra em orientar o aluno para sua desenvolvimento escolar, mas também ajudar na formação de um cidadão preparado para a vida. De acordo com Grinspun (2003), além de se preocupar com o processo de ensino-aprendizagem, o orientador educacional deve se atentar com a construção do sujeito, cujo foco é a cidadania. Porém, segundo a autora, o entendimento do papel do orientador educacional dentro da escola nem sempre foi esse. Na visão tradicional, esperava-se que ele fosse o responsável em resolver os problemas de conduta e comportamento dos alunos, dando ao seu trabalho uma característica psicológica ou terapêutica que atendesse

unicamente os chamados “alunos-problema”, procurando ajustá-los aos modelos exigidos pela família, pela escola ou pela sociedade. Atualmente se expressa à preocupação de que a Orientação Educacional realize suas funções a partir de uma proposta interdisciplinar, tendo como eixo principal o caráter pedagógico da escola na construção da cidadania (GRINSPUN, 2001).

Villon (1994) também concorda que o objeto de trabalho do orientador educacional deva ser o aluno, visto como a razão de ser da escola. Segundo o autor, para colaborar com o aluno e com suas necessidades a escola precisa contar com o trabalho do orientador educacional. Ele trabalha diretamente com o educando e se preocupa com a sua formação pessoal. A ele cabe desenvolver propostas que elevem o nível cultural do aluno e tudo fazer para que o ambiente escolar seja o melhor possível.

Além disso, o orientador educacional ajuda a organizar e realizar o projeto político e pedagógico da escola e possibilita o diálogo da escola com as famílias e comunidade, ouvindo, dialogando, dando orientações. Dessa forma, o trabalho do orientador ultrapassa os muros da escola, contribuindo para uma relação mais democrática dentro da instituição escolar. Portanto, além de se comprometer com a formação escolar e cidadã dos alunos, o orientador educacional deve ser o elo que aproxima a escola e a comunidade. O seu campo de atuação não pode se limitar apenas à microestrutura escolar (VILLON, 1994).

O orientador educacional lida com as questões pessoais da vida particular dos seus alunos. Ele observa o desenvolvimento comportamental e atitudinal das crianças, e procura intervir principalmente quando esses comportamentos e atitudes interferem de maneira negativa sobre o processo de aprendizado e desenvolvimento pedagógico dos alunos. Portanto, sempre que constata que algo possa estar refletindo negativamente sobre a vida da criança, o orientador educacional precisa agir. Sobretudo se constatar que o educando possa estar sofrendo algum tipo de privação ou violação de direitos, sendo esse, portanto, um papel preponderante na defesa dos direitos fundamentais da infância.

2. A CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COMO SUJEITOS DE DIREITOS.

Até o chamado período pré-moderno (século XVI) não havia um reconhecimento dos direitos e das necessidades das crianças, pois elas eram vistas como “mini adultos”, como seres que apenas se preparavam para ingressar na vida adulta. A origem da criação dos direitos das crianças e adolescentes pode ser identificada no século XVIII com a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão e, posteriormente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Nesses dois documentos os direitos das crianças são identificados de maneira universal, pois ainda não estão distintos dos direitos de todos os seres humanos. (ROSSATO, LÉPORE, CUNHA, 2012, p. 55).

A distinção de proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes se dá, no transcorrer do século XX, através da promulgação de vários documentos internacionais. Nesse contexto, a criança passa a ser vista pela comunidade internacional como um grupo carecedor de cuidados e proteção especiais por sua condição de pessoa em desenvolvimento e que, portanto, necessita de atenção especial que a resguarde de consequências danosas ao seu desenvolvimento, derivadas de diversas situações que as possam colocar em risco. (ROSSATO, LÉPORE, CUNHA, p. 57-58).

Em 1924 foi promulgada a Primeira Declaração dos Direitos da Criança, conhecida também como Declaração de Genebra, que admitiu a condição de vulnerabilidade da criança. Porém, cria-se uma visão da criança tutelada, acentuando-se a estratégia de proteção como única via, colocando as crianças como descapacitadas, sem responsabilidade alguma por seus atos, sem autonomia, apenas como seres que necessitam da tutela constante do Estado, da sociedade e da família.

Superando essa visão, em 1959 foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos da Criança tendo sido influenciada pela Declaração Universal dos Direitos do Homem. Segundo Rossato, Lépoire e Cunha,

[...] a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, foi responsável por uma verdadeira alteração de paradigma, pois a criança deixou de ser considerada objeto de proteção (recipiente passivo), para ser erigida a sujeito de direito, e, paralelamente, em sentido amplo, a *infância* passou a ser considerada um sujeito coletivo de direitos. (2012, p. 63).

Dentro ainda do âmbito internacional dos direitos humanos da criança e do adolescente, em 1989 houve a Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os Direitos das Crianças. Visto como um tratado inovador, foi

imediatamente ratificado por 192 países. Nele se enuncia um amplo conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e humanísticos das crianças de todo o mundo. “A Convenção acolhe a ‘concepção do desenvolvimento integral da criança’, reconhecendo-a como verdadeiro sujeito de direito, que exige proteção especial e absoluta prioridade” (ROSSATO, LÉPORE, CUNHA, 2012, p. 65).

No Brasil, com a promulgação da Carta Constitucional em 1988, teve início o reconhecimento dos direitos da criança como cidadã. Profundamente influenciada pelas normativas internacionais, a luta pelos direitos infanto-juvenis no Brasil ganhou fôlego no final da década de 1980 e início da década de 1990. Porém, a compreensão da criança como sujeito de direitos pela nossa Constituição Federal foi anterior até mesmo à Convenção da ONU, descrita acima. A CF, no *caput* do artigo 227, determina que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, Constituição Federal, 1988)

Seguindo a tendência, em 1990 houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que revogou o antigo Código de Menores, estabelecendo um novo paradigma na legislação dos direitos da infância ao adotar os princípios da doutrina de proteção integral da criança e do adolescente enquanto seres em desenvolvimento. Influenciado pelas leis anteriores, o ECA reconheceu a criança e o adolescente como cidadãos plenos, procurando garantir a efetivação dos seus direitos. Uma das formas de se alcançar essa efetivação foi a determinação da articulação do Estado com a sociedade, por meio da criação dos Conselhos (Conselhos Tutelares e Conselhos de Direitos).

O ECA define os conselhos tutelares como “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”. (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.). A Lei determina também que cada município terá, obrigatoriamente, pelo menos um Conselho Tutelar e aponta as atribuições desse órgão. Por essa definição entende-se que os Conselhos Tutelares são órgãos vinculados ao Poder Executivo Municipal, mas não pode sofrer interferência deste, pois é independente no exercício de sua função. Por ser um órgão não jurisdicional, não pode fazer cumprir

determinações legais ou punir quem as infringe, cabendo ao Juiz da Vara da Infância e Juventude que o faça. É um órgão que representa a sociedade e que, portanto, também é fiscalizado por ela, assim como pelo Ministério Público, pelos Conselhos de Direitos e pelo próprio Poder Judiciário. (ROSSATO, LÉPORE, CUNHA, 2012, p.395, 396).

De acordo com o que preconiza o ECA, são atribuições do Conselho Tutelar:

- I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
 - II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
 - III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
 - b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.
 - IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;
 - V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
 - VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
 - VII - expedir notificações;
 - VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
 - IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
 - X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;
 - XI - representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder.
 - XI - representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
 - XII - promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014)
- Parágrafo único.** Se, no exercício de suas atribuições, o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará incontinenti o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as providências tomadas para a orientação, o apoio e a promoção social da família. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009). (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Todas essas ações o Conselho Tutelar pode efetuar mediante denúncia ou pedido de qualquer parte, de qualquer indivíduo da sociedade, de qualquer outro órgão ou instituição. Inclusive, muitas vezes, essas denúncias e pedidos de intervenção partem da escola, que está em contato constante com a criança, através, principalmente, da atuação do orientador educacional.

Pelas determinações da Constituição Federal e do ECA, o Estado (União, Estados e Municípios) deve se responsabilizar pela constante criação e efetivação das políticas públicas em favor da criança e do adolescente. Como um exemplo de ação nesse sentido, foi criado em 2006, a partir da Resolução 113 do CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, criado em 1991) o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), formado pela integração e articulação do Estado, famílias e sociedade civil para garantir o cumprimento do ECA e da própria CF. O SGDCA estrutura-se em três eixos de atuação: Defesa, Promoção e Controle do cumprimento dos direitos.

Na esfera da Defesa encontram-se as instâncias judiciais que devem fiscalizar e aplicar sanções aos descumpridores da lei. Nessa esfera, os Conselhos Tutelares e o Ministério Público são os principais atores. Os Conselheiros Tutelares devem agir como verdadeiros guardiões das crianças e adolescentes em casos de violação de direitos que ocorrem ou possam vir a ocorrer, executando suas atribuições sempre visando o bem maior dos protegidos.

No âmbito da Promoção dos direitos, dentro do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, encontram-se todos os responsáveis por executar ou promover as determinações da lei. Levando em consideração todas as garantias previstas (educação, saúde, cultura, lazer, alimentação, profissionalização, etc), todas as pessoas da sociedade civil que trabalham oferecendo o acesso a esses direitos podem ser entendidas como atores responsáveis na promoção desses direitos conquistados e que devem ser garantidos pelo SGDCA. Dessa forma, por exemplo, os educadores e profissionais, e não apenas os orientadores educacionais, que trabalham nas escolas da rede pública ou privada atuam como promotores da efetivação do direito à educação para todas crianças e adolescentes.

Por fim, no eixo do Controle, configuram os Conselhos de Direitos, que são instâncias democráticas com poder político que asseguram a participação popular paritária por meio das organizações representativas da sociedade civil. Eles atuam na discussão e construção de políticas públicas que privilegiem a busca pelas garantias legais das crianças e adolescentes. Esses conselhos podem ter caráter deliberativo, consultivo ou normativo atuando em âmbito, nacional, estadual ou municipal. Exemplo desses conselhos são os Conselhos Municipais dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (CMDCA), os Conselhos de Educação, o Conselho de Saúde, o Conselho da Condição Feminina, etc. É por meio dos

Conselhos que a sociedade civil se relaciona efetivamente com o Controle da Garantia de Direitos. Diferentemente dos Conselhos Tutelares, os Conselhos de Direitos, como CMDCA, apesar de também ser um instrumento de participação popular, não são formados unicamente por representantes do povo, mas devem ser compostos paritariamente por representantes da sociedade civil e do governo. “Os Conselhos Tutelares são encarregados pela sociedade de zelarem pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, ao passo que os Conselhos de Direitos são responsáveis por deliberar sobre políticas públicas” (ROSSATO, LÉPORE, CUNHA, 2012, p.397).

A representação da sociedade civil mediante a participação nos Conselhos de Direitos é resultado da democratização vivida pelo nosso país na década de 1980 e identificada na Constituição Federal de 1988. É uma importante forma de co-responsabilizar a sociedade pela defesa, promoção e controle da garantia de direitos das crianças e adolescentes. Trata-se, portanto, de uma importante expressão de nossa democracia participativa.

3. OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA CIDADE DE FRANCA.

Para que o município consiga atender aos direitos das crianças e adolescentes impostos, principalmente, pela CF e pelo ECA, é necessário um grande envolvimento dos atores do Sistema de Garantia de Direitos, da sociedade civil e das políticas públicas. Os serviços sociais básicos do município, como saúde, educação e assistência social devem compor a rede do SGD (Sistema de Garantia de Direitos) e estar em consonância com as referidas conquistas legais. Em Franca, o SGDCA (Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes) é formado pelos órgãos dos Sistemas de Justiça, do Sistema de Segurança, pelo Conselho Tutelar e pelo Conselho Municipal dos Direitos de Criança e Adolescentes, que inclusive é responsável por fiscalizar o próprio Sistema de Garantias de Direitos. Esses atores devem trabalhar de forma integrada e colaborativa com as outras secretarias e órgãos públicos municipais para se alcançar a efetivação dos direitos e garantias infanto-juvenis.

Na cidade de Franca, o Conselho Municipal de Promoção dos Direitos e Defesa da Criança e do Adolescente foi criado pela Lei municipal nº 3.945 de 14

de maio de 1991, sendo a cidade uma das pioneiras do estado na criação desse Conselho. Posteriormente, a Lei Municipal n. 4.564 de 5 de julho de 1995 regulamentou o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e determinou a criação de dois Conselhos Tutelares na cidade. O Primeiro Conselho Tutelar de Franca já havia sido empossado em 1992 e o Segundo Conselho Tutelar, previsto pela Lei n. 4.564, só foi instaurado na cidade vinte e quatro anos depois, ou seja, em janeiro de 2016. (CMDCA, 2016)

O município conta também com o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FMDCA), vinculado ao CMDCA, criado também em 1991. O FMDCA conta com diversas fontes de recursos provenientes do orçamento do Executivo; destinações de pessoas físicas ou jurídicas; doações do Imposto de Renda; multas relativas à aplicação de penalidades administrativas previstas no ECA, repasses orçamentários do Estado e União, convênios com entidades nacionais e internacionais, rendimento de aplicações financeiras, etc. A gestão dos recursos do FMDCA é de responsabilidade do CMDCA, cabendo a este colegiado a discussão e decisão da destinação dos recursos, sempre baseado em estudos da realidade, das carências e prioridades quanto ao atendimento de crianças e adolescentes do município. (CMDCA, 2016, p. 277-278)

Em 2016 também foi apresentado pelo então Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente o primeiro Plano Decenal de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente do município de Franca (PMDCA), trazendo as principais diretrizes para as políticas públicas do município para os próximos dez anos (2016-2026) no que tange à defesa e garantia de direitos da infância e juventude na cidade. Antes do Plano Decenal já haviam sido criados outros cinco Planos Municipais para esses direitos, porém, todos com validade para dois anos. O Primeiro Plano Decenal é o mais ambicioso e melhor estruturado de todos eles. Foi resultado de um longo período de estudo e análise da realidade das crianças e adolescentes que vivem no município através de coletas de dados em diversos setores que se relacionam com esses grupos (Saúde, Educação, Assistência Social, Conselho Tutelar, Defensoria Pública, Ministério Público, Polícia Civil e Militar, etc.) dando uma visão geral dos maiores desafios a serem superados diante das ameaças e violações de direitos constatadas.

Este Plano Decenal representa um marco na política municipal dos direitos humanos de crianças e adolescentes no município, sendo, portanto, o primeiro plano decenal da área, o qual busca o fortalecimento do paradigma

da política de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Constitui-se de uma ferramenta de uso das políticas sociais do município, devendo ser utilizado em sinergia com todo o sistema de garantia de direitos, objetivando garantir sua execução por meio do controle das políticas voltadas para os direitos humanos de crianças e adolescentes. Portanto, no processo de formulação e implementação das políticas orientadas para a criança e o adolescente, não se deve perder de vista a importância das ações transversais e intersetoriais, tanto aquelas realizadas pelo poder público, bem como aquelas executadas pela sociedade civil. (CMDCA, 2016, p.21)

Como preconizado pela nossa Constituição Federal, é dever da família, sociedade e Estado, assegurar os direitos das crianças e adolescentes. Portanto, esse Plano Decenal representa uma importante ferramenta para o poder público municipal, que, atuando em conjunto com os outros atores sociais podem tornar realidade a efetivação e garantia dos direitos essenciais das crianças e adolescentes do município. É necessário, portanto, grande articulação e trabalho em rede para se conquistar as metas de execução de todo planejamento proposto pelo Plano de Ação do referido Plano Decenal. Ao final da próxima década, se atingidos os objetivos desse Plano de Ação, a cidade de Franca servirá de inspiração para que outros municípios busquem alcançar também suas próprias conquistas.

4. A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL COMO DEFENSOR DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS EM ÂMBITO ESCOLAR

Apesar de ser um trabalho de extrema importância para o desenvolvimento pedagógico e da cidadania dos alunos, são raras as escolas ou as redes de ensino que preconizam a existência desse profissional em sua equipe escolar. Na rede pública de educação básica do município de Franca, interior de São Paulo, o cargo de orientador educacional existe desde 1995, sendo preenchido por meio de concurso público. Do concorrente à vaga é exigida a licenciatura plena em Pedagogia, além de três anos de experiência como professor. Sendo aprovado, o orientador educacional passa a integrar a equipe gestora das escolas de educação infantil e ensino fundamental I do município, tendo como atribuições principais atuar no campo comportamental dos alunos, principalmente no que diz respeito a valores, atitudes, emoções e sentimentos, ajudando os professores a compreenderem melhor o comportamento dos alunos e buscando alternativas adequadas para agir em relação a eles. Também é responsável em proporcionar a comunicação entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, atuando em parcerias que

colaborem com o processo de ensino e aprendizado. Deve participar da construção do processo de construção do processo político e pedagógico da escola, dos conselhos de classe, e das decisões pedagógicas importantes do grupo gestor.

Contudo, além das funções definidas acima, relacionadas ao desenvolvimento pedagógico do aluno, o orientador educacional tem uma função peculiar dentro da escola. De acordo com as atribuições do cargo, definidas pelo Regimento Escolar das Escolas de Educação Básica do município de Franca, umas das obrigações do orientador educacional é zelar pela frequência dos alunos da escola assim como pelas questões que coloquem em risco sua integridade física e psíquica ou que afetem seus direitos enquanto crianças. Dessa forma, é função e obrigação do orientador educacional encaminhar os casos de suspeita de abuso de qualquer ordem ou encaminhar casos de negligência familiar em relação ao descumprimento dos direitos da criança. Sendo assim, o orientador educacional, em âmbito escolar, pode ser entendido como um agente defensor da garantia de direitos das crianças e adolescentes. Ou seja, o orientador educacional tem como uma das suas atividades fazer cumprir as leis de proteção à criança e ao adolescente previstos na Constituição Federal de 1988, no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) de 1990, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 e também no Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente do município de Franca (2016-2026), cobrando dos responsáveis e contribuindo para a conquista permanente dos direitos.

Atuando na rede municipal de educação pública de Franca, os orientadores educacionais que trabalham nas escolas de educação infantil e ensino fundamental I devem se posicionar como parceiros dos conselheiros tutelares e do Promotor do Ministério Público. Como todo e qualquer educador, o orientador educacional deve se preocupar com o cumprimento do direito ao acesso à educação, porém, além disso, cabe ao orientador educacional recorrer ao Conselho Tutelar quando houver observância de negligência, maus tratos, suspeita de violência de qualquer tipo ou casos de infrequência escolar. Portanto, em contato diário com as crianças na escola, o Orientador Educacional atua também como um observador da realidade vivida pelos alunos, buscando contribuir também na defesa dos direitos existentes a favor da criança e do adolescente.

O orientador educacional, no desempenho de suas funções, deve auxiliar o trabalho efetivo de uma educação de qualidade, pois este é o cerne do

direito à educação. Sendo assim, orientadores educacionais e educadores em geral são agentes promotores desse direito constitucional. Uma educação de qualidade, não excludente, que valorize não apenas os saberes disciplinares, mas também a reflexão crítica e a formação do aluno-cidadão. É nesse sentido que deve estar voltado o trabalho da Orientação Educacional, na luta por uma educação transformadora, se fazendo então como um agente promotor desse direito.

O já mencionado Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e Adolescente do Município de Franca (2016-2026) propõe um Plano de Ação para a próxima década, na tentativa de se efetivar as garantias determinadas em lei às crianças e adolescentes do município. Dentre as várias metas traçadas podemos destacar algumas que têm como um dos setores responsáveis pela sua execução a Secretaria Municipal de Educação (SME) e que poderão ser realizadas em ambiente escolar com o apoio e desenvolvimento da Orientação Educacional. Para isso, a SME deverá capacitar continuamente os orientadores educacionais que atuam na rede pública municipal de ensino.

Um das metas pretendidas pelo Plano Decenal no eixo Direito à vida e à saúde têm a seguinte diretriz: prevenção ao uso de drogas. Essa diretriz tem como objetivo: “criar/implantar ações, programas, projetos Inter setoriais de prevenção ao uso e abuso de substâncias psicoativas” (CMDCA, 2016, p.283) voltadas às crianças e adolescentes do município. Os responsáveis por essa meta seriam o SGDCA, a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Ação Social e a Secretaria de Educação que, trabalhando em conjunto, poderão atingir a meta. Para a Secretaria de Educação, juntamente com outras ações e projetos, seria interessante capacitar os orientadores educacionais para que pudessem atuar *in loco* nas escolas sobre esse tema. Do mesmo modo poderiam ser pensadas estratégias parecidas que ajudassem a alcançar outro objetivo proposto pelo plano: “fortalecer as ações de prevenção de DST/HIV/AIDS, por meio de projetos comunitários”. (CMDCA, 2016, p.287) Sabe-se que as ações de prevenção devem privilegiar primeiro a conscientização sobre o assunto e a escola também deve desempenhar esse papel em conjunto com ações da orientação educacional.

O segundo eixo do plano de ação do Plano Decenal dos Direitos da criança e do adolescente relaciona-se ao Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Uma de suas diretrizes propõe “estudos e pesquisas sobre a violência contra crianças e adolescentes” com o objetivo de “realizar diagnóstico sobre as

violências contra crianças e adolescentes”. (CMDCA, 2016, p.290). O trabalho do orientador educacional na escola está voltado também para a observação da integridade física e psicológica das crianças, sendo responsabilidade desse profissional acionar ou denunciar ao Conselho Tutelar os casos de suspeita de violência contra as crianças. No ano de 2016 os orientadores educacionais de Franca, juntamente com o setor de cadastro e tecnologia da Secretaria de Educação, construíram uma planilha intitulada Planilha FrancaProtege. Nela constam dados relevantes sobre os registros de encaminhamentos realizados pelos orientadores educacionais aos órgãos e instituições públicas responsáveis em auxiliar na garantia de direitos das crianças, como Conselho Tutelar, Serviço Social na Educação, CRAS (Centro de Referência em Assistência Social). A construção e a disponibilização dos dados desse modelo de planilha atende aos objetivos dessa diretriz traçada pelo Plano Decenal. É necessário, portanto, que se dê continuidade a esse trabalho e que se possa ter um respaldo na busca de soluções concretas dos casos encaminhados. A referida planilha pode também contribuir para a construção de políticas públicas que ajudem a minimizar os casos de violação de direitos existentes na realidade cotidiana de muitas crianças da cidade.

Uma outra diretriz muito interessante proposta pelo Plano de ação do Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente se refere à “promoção ao direito e ao respeito à igualdade” com o objetivo de

promover ações para a construção de uma cultura da igualdade, que desenvolva o sentimento de pertença e de valores identitários, de forma que as crianças e os adolescentes se reconheçam enquanto sujeitos de direito e de pertencimento, dentro da sociedade (CMDCA, 2016, p. 298).

Segundo o Plano, a Secretaria Municipal de Educação seria a responsável por ajudar a desenvolver essa ação. Muitos projetos que vislumbram esse objetivo poderiam ser desenvolvidos pela Orientação Educacional na escola. Segundo Mírian Grinspun (2001), o eixo principal da educação é a formação da cidadania, onde o aluno possa aprender na escola a ser cidadão. Nesse processo, a Orientação Educacional deve ser uma grande aliada. Portanto, é necessário que crianças e adolescentes possam se perceber como sujeitos ativos e atuantes em sua própria história, se reconhecendo como cidadãos de direitos e deveres. O orientador educacional precisa atuar nesse sentido e para isso precisa se sentir preparado. Assim, a formação continuada desse educador se faz fundamental.

Podemos destacar ainda mais uma ação contida no Plano Decenal que diz respeito à “universalização do acesso e permanência à escola e o direito à Educação”. Essa ação tem como objetivo “intensificar o acompanhamento e a busca ativa dos alunos evadidos, notificando os casos de abandono”. Essa é uma ação já bastante desenvolvida pelos orientadores educacionais em âmbito escolar. Semanalmente os orientadores educacionais fazem um acompanhamento da assiduidade dos alunos, devendo orientar os pais e responsáveis sobre a importância da boa frequência escolar da criança e comunicar o Conselho Tutelar sobre os casos de infrequência e abandono. De acordo com o ECA,

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

(BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Portanto, é dever da família zelar pela frequência escolar da criança e obrigação da escola comunicar casos de elevadas faltas injustificadas ao Conselho Tutelar competente. Nas escolas municipais de Franca, essa é uma das atribuições dos orientadores educacionais. Esse trabalho, sistematicamente desenvolvido, também é registrado na planilha FrancaProtege e os números que ilustram a falta de assiduidade escolar dos alunos têm se demonstrado alarmantes.

O artigo 56 do ECA também estabelece como obrigação dos estabelecimentos de ensino a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de crianças que são observadas na escola e indicam características de maus-tratos. Essa também é uma realidade do trabalho do orientador educacional dentro da escola. Inclusive, consta como atribuição dos orientadores educacionais do município, segundo o Regimento Escolar das Escolas de Educação Básica de Franca, a visita domiciliar que deve ser feita pelos O.E (sempre com a autorização da diretora e acompanhado de outra pessoa da equipe escolar) nas residências das crianças para averiguar casos de suspeita de maus-tratos ou infrequência escolar.

Pode-se perceber, portanto, que o trabalho cotidiano desenvolvido pelos orientadores educacionais nas escolas municipais de Franca, em muito tem contribuído na defesa pelos direitos fundamentais das crianças que se encontram nessas escolas. Vale salientar que a qualidade desse trabalho depende também da

boa gestão escolar de cada instituição de ensino. A atuação do orientador educacional deve ter respaldo de toda equipe gestora e coparticipação de toda equipe e comunidade escolar. Também é imprescindível o papel desempenhado pela Secretaria da Municipal de Educação que deve estar disposta a incentivar a formação continuada desses profissionais a fim de oferecer os subsídios teóricos e pragmáticos necessários para que o orientador educacional continue atuando como um facilitador da aprendizagem, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e também para que continue promovendo a defesa dos interesses das crianças e adolescentes com os quais lida em seu dia-a-dia.

5. CONCLUSÃO

5.1. EM DEFESA DA INTERSETORIALIDADE

O grande desafio para as políticas públicas sociais do Estado, em todas as esferas, municipal, estadual ou nacional, é a integração dos diversos setores promovedores dos direitos, como por exemplo, saúde, educação, assistência social, cultura, etc. Para se vencer esse desafio é necessário o trabalho em rede entre esses diversos setores. Encarar a proposta da intersectorialidade é compreender também que os direitos sociais são intrínsecos aos direitos humanos que por sua vez são inalienáveis, já que não se pode dispor do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, ao respeito, à liberdade e à dignidade, por exemplo.

Como afirmam Manhas e Moroni (2017), nos municípios esse desafio se torna ainda maior, pois, é necessário, antes de tudo, superar os resquícios patrimonialistas tão presentes na política dessas cidades, onde alguns governantes se apropriam dos direitos sociais da população e os oferecem de volta como se fossem favores, deixando os cidadãos à mercê dessa situação.

Trabalhar em rede nada mais é que pensar as diferentes instâncias e instituições públicas baseadas em ações de cooperação e integração, garantindo a construção de políticas públicas sociais articuladas em busca da efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Portanto, é imprescindível que as diferentes secretarias municipais promovam o diálogo constante buscando parcerias e estratégias conjuntas que possam facilitar a conquista permanente dos direitos

sociais da população, principalmente da criança e do adolescente, que devem ser entendidos como prioridade.

Sendo um espaço democrático, a escola pode ser a mediadora de toda essa interação. Ações de saúde, de segurança, de assistência social, de cultura, de esporte, de lazer, de profissionalização, de convivência familiar e comunitária podem ser desenvolvidas dentro da escola com o envolvimento de toda comunidade escolar e com a intermediação do orientador educacional, podendo ter, inclusive, crianças e adolescentes como protagonistas dessas ações, garantindo não apenas a sua proteção como também a sua emancipação. É óbvio que o orientador educacional nunca será capaz de fazer nada sozinho. A escola, a família, a sociedade civil, os gestores públicos precisam assumir o seu papel nessa grande engrenagem.

Também é evidente que para continuar atuando como defensor dos direitos já estabelecidos das crianças e adolescentes, o orientador educacional precisa estar preparado teórico e pragmaticamente para isso. A sua formação continuada, além de essencial, também deve ser pensada sob esse contexto da integralidade com as outras áreas dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. Contribuir para uma educação de qualidade para seus alunos é o dever pedagógico do orientador educacional, se inteirar e se integrar com os outros setores dessa rede de proteção é uma reponsabilidade social desse educador. Quando o orientador educacional encaminha o caso de uma criança para o Conselho Tutelar, por exemplo, ele precisa ter a compreensão de toda a dinâmica do funcionamento desse próprio órgão como de todo Sistema de Garantia de Direitos e, partindo dessa compreensão, poderá ter e demonstrar a dimensão do seu próprio trabalho.

O direito à educação não é reponsabilidade apenas da escola, mas de todos. O Orientador Educacional, apesar de ter o seu papel definido no processo pedagógico, também desempenha o papel de defensor da materialização dos demais direitos das crianças, preconizados pela Constituição Federal e pelo ECA. Na escola, ele atua como articulador do trabalho em rede, fazendo encaminhamentos e buscando parcerias com outros setores da rede municipal, visando garantir maior efetividade da lei. Porém, para que isso ocorra é necessário vontade e ação do poder público, principalmente dos macro gestores, que por sua vez, devem primar pela articulação nas instâncias superiores. Depreende-se,

portanto, que compartilhar ações e responsabilidades é uma valiosa ferramenta no combate à violação dos direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF: 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 18 jul. 2017.

CONANDA. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília – DF, 2006. Disponível em <http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view> acesso em 12 de jul de 2017.

CONSELHO Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). **Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes do Município de Franca 2016-2026**. Franca, 2016.

FRANCA, Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar das Escolas de Educação Básica do Município de Franca**. Franca: 2008

GOLDBERG, M. A. A. a **Profissão de orientador educacional**. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5644909.pdf> > acesso em 17 de setembro de 2016.

GRINSPUN, M.P.S.(Org.) **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A orientação educacional**. Conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Supervisão e orientação educacional**. São Paulo: Cortez, 2003.

MANHAS, C. , MORONI, J. A. **A Intersectorialidade de Políticas sociais como Grande Desafio aos 20 anos do ECA.** Disponível em:
<<http://www.inesc.org.br/biblioteca/textos/livros/intersectorialidade-de-politicas-publicas-desafio-aos-20-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca>>acesso em 20 de julho de 2017.

MILET, R.M.L. **A orientação educacional que ultrapassa os muros da escola.** Dissertação de mestrado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

PASCOAL, M. A orientação educacional no Brasil: uma discussão crítica. In: **Poíesis pedagógica Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás.** v.3, n. 3 e 4, 2005 e 2006.

ROSSATO, L. A; LÉPORE, P. E.; SANCHES CUNHA, R. **Estatuto da criança e do adolescente comentado artigo por artigo.** 6. ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2014.

VILLON, I.G. Orientação educacional e a comunidade. In: GRINSPUN, M.P.S. (Org.). **A prática dos orientadores educacionais.** São Paulo: Cortez, 1994.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO: LEVANTAMENTO, ANÁLISE E REFLEXÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS NO BRASIL

VIEIRA, Karina Augusta Limonta – Universidade Livre de Berlim³

1. INTRODUÇÃO

A Antropologia da Educação é uma área do conhecimento que tem sua primeira publicação no Brasil nos anos de 1950. Com o intuito de compreender a construção do conhecimento da Antropologia da Educação no Brasil, em meu doutorado realizei uma pesquisa que envolveu o levantamento, a análise e a reflexão de artigos publicados no Brasil dos anos de 1980 a 2014 a partir do seguinte questionamento: Qual conhecimento tem sido construído na área da Antropologia da Educação no Brasil? O objetivo, então, desse artigo consiste em mostrar a construção do conhecimento em Antropologia da Educação no Brasil.

Mostro aqui um resumo dos principais tópicos da minha pesquisa. Como essa pesquisa adotou um caráter histórico e cultural, no primeiro tópico é apresentado o levantamento da contextualização da área a partir do ensino, da pesquisa e da produção acadêmica no Brasil. No segundo tópico, apresento o método da Análise de Conteúdo Hermenêutica que, como *mixed methods*, é um método que envolve a Análise de Conteúdo Qualitativa e a Hermenêutica. Também apresento como a pesquisa foi organizada. No terceiro tópico apresento a análise dos artigos, composto pela análise dos elementos estruturais de um artigo científico e a análise do sentido geral dos artigos. Nesses dois momentos da análise ocorre a sistematização do conhecimento por meio da segmentação, codificação e categorização dos indicadores textuais.

No quarto tópico apresento a abordagem teórica, a Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã, por meio de sua história e constituição e dos fundamentos teórico e epistemológico (as dimensões básicas da Educação, os paradigmas antropológicos, as imagens históricas do Homem e o efeito das imagens

³ Pesquisadora Associada da Universidade Livre de Berlim. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras/ Campus de Araraquara com estágio doutoral na Universidade Livre de Berlim na área de Antropologia da Educação. Mestre em Educação Escolar e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras/ Campus de Araraquara. Email: kalimonta@gmail.com

humanas na Educação). O quinto tópico é a reflexão teórica e crítica dos artigos apresentando o conhecimento que tem sido construído na área da Antropologia da Educação no Brasil. Fica evidente que o conjunto do material dos artigos apresenta uma base teórica antropológica e a escola como local da pesquisa.

O conhecimento que tem sido construído no Brasil é o resultado de uma escolarização da Educação e do determinismo antropológico que delimita o conhecimento da Antropologia da Educação por meio de teorias e métodos antropológicos, dos quais não há espaço para as problemáticas educacionais. Pensar em Antropologia da Educação consiste em considerar as problemáticas e teorias educacionais, bem como considerar simultaneamente ação e reflexão no fazer educacional.

2. ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: Contextualização no ensino, na pesquisa e na produção acadêmica

A Antropologia da Educação no Brasil está marcada por inúmeras publicações e pesquisas ao longo de décadas, tendo sua primeira publicação na segunda metade do século XX. Esse tópico do artigo⁴ consiste no levantamento⁵ da área da Antropologia da Educação nos contextos do ensino, da pesquisa e da produção acadêmica no período de 1950 a 2014⁶.

São definidos três contextos acadêmicos:

- 1º - no ensino: envolve as disciplinas ministradas em Pós-Graduação da área de Antropologia e da área de Educação;
- 2º - na pesquisa: envolve os grupos e as linhas de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes;

⁴ Para o levantamento da contextualização são estabelecidos alguns critérios para a escolha e seleção do material:

- constar no título Antropologia da Educação e Antropologia e Educação, com ou sem palavras entre elas;
- período: 1950-2014;
- material de ensino, pesquisa e produção acadêmica brasileira.

⁵ Toda análise interpretativa requer uma dimensão pré-existente, ou seja, um posicionamento no universo em que está envolvido (ensino, pesquisa e produção) e em sua historicidade (tempo cronológico), logo necessita de uma contextualização ao objeto abordado. Levando isso em consideração, esse tópico é apenas a apresentação do contexto do tema Antropologia da Educação, pois a análise dos artigos ocorrerá no tópico três no período compreendido de 1980 a 2014.

⁶ O período de 1950 até os dias atuais não é um recorte no tempo cronológico, mas é a partir de 1950 que teve conhecimento da primeira publicação. Então, considera-se a contextualização da Antropologia da Educação a partir de 1950 até os dias atuais.

- 3º - na produção acadêmica: envolvem teses e dissertações, artigos científicos, livros, capítulo de livros, dossiês, trabalhos apresentados em eventos científicos, e outras fontes de dados.

O *contexto do ensino* mostra que as disciplinas relacionam o conhecimento da Antropologia da Educação com os seguintes aspectos: a área da Educação está relacionada com áreas como Ciências Sociais, Antropologia e Sociologia. As abordagens utilizadas nas ementas são Evolucionista, Funcionalista, Culturalista e Filosófica. Os conceitos a serem debatidos nessas disciplinas dizem respeito à cultura, diferenças culturais, sociedade, ideologia e diversidade. Vale salientar que o conceito de cultura é o mais presente. Os métodos indicados para a disciplina são etnografia e observação participante, sendo que a etnografia é o método mais indicado para uso e conhecimento na área de Antropologia da Educação. O conteúdo das disciplinas também está relacionado com família, sociabilidade, política pública, populações tradicionais e saberes. E, por fim, o campo da pesquisa dessas disciplinas é a escola.

O *contexto da pesquisa* apresenta os grupos de pesquisa da área de Antropologia e Educação tendo como abordagem teórica a Antropologia e a Sociologia, o método é a etnografia e o *lócus* da pesquisa é a escola. Seus temas são diferenciados e tratam de diversidade, etnicidade, subjetividade, formação dos professores, educação escolar indígena, educação ambiental, interculturalidade, saúde e fronteira.

O *contexto da produção acadêmica* está representado por teses e dissertações, artigos científicos, livros e capítulos de livros, dossiês e outras fontes de dados. As *teses e dissertações* partem de uma abordagem antropológica, no qual apresentam o papel que a Antropologia exerce nos trabalhos sobre Antropologia da Educação e na relação entre essas duas áreas. Com exceção de dois trabalhos, um de viés Sociológico, e o outro de viés da Teoria da Comunicação e Teoria Psicológica.

Os *artigos científicos* publicados entre os anos de 1950 até finais dos anos de 1970 apresentaram as possíveis contribuições da Antropologia para a Educação, seja por meio de técnicas ou reflexões antropológicas e/ou filosóficas. Na década de 1980, os autores procuravam tecer as contribuições de outras culturas para entender a área de Educação. Na década de 1990, os autores estudavam a escola por meio de teorias sociológicas ou antropológicas. Na década de 2000, os

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO: LEVANTAMENTO, ANÁLISE E REFLEXÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS NO BRASIL – p. 33-52

artigos estavam relacionados às práticas culturais e contribuições da Antropologia para a Educação. E, dos anos de 2010 a 2014 para cá, os autores têm dado atenção ao diálogo entre Antropologia e Educação e para as contribuições da Antropologia para a Educação.

O levantamento apresentado de *livros e capítulos de livros* mostra que na década de 60 ocorreu apenas uma publicação de livro voltado para a ótica da biologia e da psicologia. Na década de 80, aparecem três perspectivas, a educação como foco, o Homem a partir dos princípios cristãos e da Antropologia e a educação popular. Na década de 90, as obras possuem um viés mais aberto e complexo, cujas vertentes estão atreladas ao Imaginário, ao Cotidiano e à Antropologia Filosófica. Entretanto, a primeira década do século XXI apresenta obras com outras abordagens com viés mais culturalista. Na primeira década de 2000, estão presentes três perspectivas da Antropologia da Educação: a área Antropologia da Educação, a relação da Antropologia com a Educação, e a Antropologia como base ou subsídio. Na segunda década do século XXI, estão presentes três perspectivas: a primeira relacionada à metodologia, a segunda relacionada às produções internacionais, e a terceira está propriamente relacionada ao campo da Antropologia da Educação no Brasil.

Dos *dossiês* apresentados, o lócus da pesquisa é a escola e o método utilizado é a etnografia. Nos 18 anos de publicações desses dossiês, de 1997 a 2015, os temas são os mais variados, de modo que abordam aspectos históricos, diversidade, formação de professores, educação indígena, juventude e relações raciais.

A contextualização e o levantamento histórico no período de 1950 a 2014 no contexto do ensino, da pesquisa e da produção acadêmica mostram o cenário da Antropologia da Educação no Brasil. No entanto, os dados levantados mostram que a Antropologia da Educação no decorrer dos anos está voltada para etnografias em escolas, cujos vieses teóricos apresentam forte relação com a Antropologia, diante de uma área que está em constituição no Brasil.

3. METODOLOGIA

A Análise de Conteúdo Hermenêutica é um método que alia Hermenêutica e Análise de Conteúdo Qualitativa. É também um método que favorece a interpretação, a compreensão e a reflexão da realidade educacional.

Desde o meu doutorado resolvi adotar um método que contribuísse para a área da Educação de maneira a considerar a interpretação e a compreensão como elementos importantes na análise e reflexão de conteúdos e elementos textuais educacionais. Esse método possibilita encontrar elementos textuais dos artigos que passam despercebidos em uma mera análise descritiva.

A Análise de Conteúdo Hermenêutica, segundo Bergman (2010), é constituída por um movimento circular de análise, interpretação e compreensão do conteúdo do texto, desse modo, envolve a Hermenêutica e a Análise de Conteúdo Qualitativa. A Hermenêutica, segundo Danner (2006), é a arte da interpretação de compreender o texto que ocorre num movimento circular que envolve tanto o lado objetivo, quanto o subjetivo. A análise de Conteúdo Qualitativa, segundo Schreier (2014), é um método para descrever sistematicamente o significado dos dados qualitativos, por meio de codificação, segmentação e categorização e que contém todos os aspectos que caracterizam a descrição e a interpretação do material. A Análise de Conteúdo Hermenêutica, que também pode ser definida como um *mixed* de métodos, segundo Bergman (2010), em que consiste a Hermenêutica e a Análise de Conteúdo Qualitativa. Esse tipo de análise está constituído, então, de dois métodos regidos pela sistematização, codificação, categorização, interpretação, compreensão e reflexão.

Esse método foi aplicado em minha pesquisa de doutorado que consistiu em realizar o levantamento, a análise e a reflexão de artigos publicados no Brasil no período de 1980 a 2014. A pesquisa partiu da seguinte questão: Qual conhecimento tem sido construído na área da Antropologia da Educação no Brasil? Ao todo, seguindo os critérios⁷ de seleção dos artigos, foram selecionados 21 artigos⁸ para a pesquisa, cujo título constasse *Antropologia da Educação* e

⁷ Os critérios para a seleção dos artigos são: a) constar no título do artigo Antropologia da Educação ou Antropologia e Educação, cujas palavras devem estar juntas, apresentando, assim, a intencionalidade do autor em relação à área; b) período de 1980 a 2014; c) artigos publicados em revistas da área de Antropologia e da área de Educação com classificação na Qualis CAPES.

⁸ **Título dos artigos:**
Antropologia da Educação:

- Código 1: Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos I;
Código 2: Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos II;
Código 3: Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação;
Código 4: O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação;
Código 5: Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação;
Código 6: Os saberes da antropologia da educação e emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas;
Código 7: Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta de Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural;

Antropologia e Educação:

- Código 8: Antropologia e educação na sociedade complexa;
Código 9: Antropologia e educação: origens de um diálogo;
Código 10: Um outro olhar: entre a antropologia e a educação;

*Antropologia e Educação*⁹. Logo, para fins de organização dos dados esses artigos foram codificados de 1 a 21. Os artigos foram representados por códigos numéricos de 1 a 21 e organizados em dois blocos: o primeiro bloco dizia respeito aos artigos de Antropologia da Educação que compreendeu os artigos de código 1 a 7, e o segundo bloco dizia respeito aos artigos de Antropologia e Educação que compreendeu os artigos de código 8 a 21. Os artigos de cada bloco estavam organizados por ordem cronológica.

4. ANÁLISE DE CONTEÚDO HERMENÊUTICA

Para responder a problemática da pesquisa, o método da Análise de Conteúdo Hermenêutica indicou a necessidade de dois momentos de análise. O primeiro dizia respeito à Análise de conteúdo científico e o segundo momento dizia respeito à Análise do sentido geral dos artigos. O primeiro momento envolvia a análise dos elementos estruturais de um artigo científico, como tema, título, autores (atuação, formação e temas de interesse), palavras-chave, resumo (objetivos, método e conclusão), introdução (problemática a solucionar, justificativa, estrutura teórica, objetivos e hipóteses), descrição metodológica e conclusões, ou seja, as partes que compõem um artigo científico. O segundo momento foi a análise do sentido geral dos artigos, ou seja, o sentido que o autor confere ao texto, a interpretação e compreensão de todos os momentos num movimento circular de análise.

Na análise dos elementos estruturais do artigo científico, então, foram identificadas quatro categorias em relação à Antropologia da Educação e Antropologia e Educação. Em relação à Antropologia da Educação, são: *proposta para uma Antropologia da Educação e o método como elemento da Antropologia da Educação*. E em relação à Antropologia e Educação, são: *diálogo/ interface entre*

Código 11: Antropologia e educação: o antigo diálogo retomado?;

Código 12: "Entre a antropologia e a educação" – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido;

Código 13: Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária;

Código 14: O ensino na interface da antropologia e da educação: um caso de Extensão Rural;

Código 15: Entrelugares: antropologia e educação no Brasil;

Código 16: Antropologia e educação: um estudo sobre a repetência;

Código 17: Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola;

Código 18: Antropologia e educação: um diálogo possível?;

Código 19: Antropologia e educação: um diálogo necessário;

Código 20: Antropologia e educação: consensos e dissensos;

Código 21: Cruzando fronteiras – entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina.

⁹ Foi necessário para a pesquisa, os artigos que constasse *Antropologia da Educação* e *Antropologia e Educação*, porque essa área do conhecimento no Brasil intitula-se de tais maneiras.

Antropologia e Educação e as contribuições da Antropologia para o campo da Educação.

Na análise do sentido geral dos artigos, então, foram identificadas quatro categorias em relação à Antropologia da Educação e cinco categorias em relação à Antropologia e Educação. Em relação à Antropologia da Educação são: *a Antropologia como embasamento teórico e metódico, Conceituando a Educação, A imagem do profissional da área de Educação e Escola como lócus.* E em relação à Antropologia e Educação são: *a Antropologia como base teórica para a Educação, a Etnografia no campo da Educação, Noção de Educação, A imagem do Educador e a Escola como lócus.*

A análise dos elementos estruturais do artigo científico demonstra a proposta e interfaces/diálogo para a Antropologia da Educação e as contribuições da Antropologia. *A proposta para uma Antropologia da Educação e diálogo/ interface entre Antropologia e Educação* são categorias da análise do conteúdo científico. São categorias que envolvem os aspectos teóricos para a criação de uma área da Antropologia da Educação, que diz respeito à *proposta para a Antropologia da Educação*, e os aspectos teóricos e experiências profissionais para o diálogo entre Antropologia e Educação no Brasil, que diz respeito ao *diálogo/interface entre Antropologia e Educação*. Os artigos fazem referência à criação de uma possível área de “Antropologia da Educação”, a partir do conhecimento teórico da Antropologia, por isso fazem referência ao diálogo e interface entre “Antropologia e Educação”, a partir de elementos teóricos antropológicos e experiências profissionais de antropólogos.

O método como elemento da Antropologia da Educação e as contribuições da Antropologia para o campo da Educação são categorias que apresentam o método, a teoria e as experiências profissionais como contribuições fundamentais para uma Antropologia da Educação. Os artigos fazem referência à área de Antropologia da Educação, a partir do uso do método, em especial a etnografia, ou seja, o uso do método é a justificativa para os pesquisadores fazerem Antropologia da Educação. Os artigos também fazem referência ao uso da Antropologia no campo da Educação, dos quais os elementos teóricos e metódicos antropológicos e experiências profissionais de antropólogos são os norteadores das pesquisas.

Logo, as pormenorizações dos elementos constituintes dos artigos científicos que constam *Antropologia da Educação* no título demonstram dois pontos: a Antropologia da Educação ainda está em vias de se constituir e o método é um recurso fundamental para a consolidação da Antropologia da Educação. E os artigos que constam *Antropologia e Educação* demonstram também dois pontos: a teoria antropológica é essencialmente importante no diálogo e interface da Antropologia com a Educação, assim como a Antropologia deve contribuir com teorias e métodos para a área da Educação.

A análise do sentido geral dos artigos demonstra a antropologia como base teórica e metódica para a Educação, o conceito e noção de educação, a imagem do profissional da área da Educação e a escola como lócus.

No que diz respeito às categorias *Antropologia como embasamento teórico e metódico*, *a Antropologia como base teórica para a Educação* e *a Etnografia no campo da Educação*, os autores apresentam as bases históricas, teóricas e metódicas da Antropologia para o campo da Educação. Nessas categorias está presente a maioria dos artigos. Essas categorias evidenciam a importância da área da Educação se aprofundar em teorias e métodos antropológicos, tanto na constituição da Antropologia da Educação, quanto no diálogo entre as duas áreas. O uso de teorias e métodos antropológicos implica em superar o etnocentrismo e reconhecer a diversidade.

Em relação às categorias *Conceituando a Educação* e *Noção de Educação*, os autores apresentam o conceito e a noção de educação por meio de conceitos imprecisos e duvidosos. Em *Conceituando a Educação*, Educar, na concepção dos autores, envolve a vida cotidiana e o processo de socialização, no qual envolve símbolos e significados de uma dada cultura, mas que está relacionado com o conceito universal de instrução, perfeição e felicidade. Educação para os autores, também, é sinônimo de algo que não acontece apenas na escola, como instruir, aprender e ensinar, mas envolve outros aspectos, como os culturais. Em *Noção de Educação*, para os autores dos artigos, Educação possui dois significados, um ligado ao conceito de Educação e o outro relacionado como área de pesquisa.

Nas categorias *a imagem do profissional da área de Educação* e *a imagem do Educador* são apresentadas a imagem negativa do profissional da área de Educação, ou seja, professores, educadores e/ ou pedagogos. Os autores dos artigos mostram os profissionais da área da Educação como normativos,

etnocêntricos, desanimados, desinteressado, racionalista, excludente e autoritário. E, diante de tais características, esse profissional, formador de crianças, necessita de amparo antropológico em sua formação pedagógica e atuação na escola e na sala de aula, para ter a percepção da diversidade de valores e culturas para compreender o seu aluno.

E a categoria *Escola como lócus* apresenta a escola como o local principal das pesquisas da área da Antropologia da Educação, porque é o local onde se encontram os sujeitos da pesquisa e de inúmeras possibilidades de coleta de dados.

Nesses dois momentos da análise ocorreu a sistematização do conhecimento que tem sido construído em Antropologia da Educação, por meio da segmentação, codificação e categorização dos indicadores textuais. A Análise de Conteúdo Hermenêutica contribuiu para identificar que as teorias e métodos antropológicos são os contribuintes para a área da Antropologia da Educação e, também, expôs a escola como lócus da pesquisa, bem como foi identificado a imagem que se tem do profissional da área da Educação e noção que fazem da Educação. Isso significa que contribuiu para a análise e reflexão de elementos da Antropologia da Educação no Brasil despercebidos pelos autores, como em qual lugar se encontra o ponto de vista epistemológico e teórico educacional, bem como os profissionais da área de Educação.

5. ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL HISTÓRICO-CULTURAL ALEMÃ

A Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã é o suporte teórico da pesquisa e tem como base a história e constituição da Antropologia Educacional Alemã, bem como os seus fundamentos teóricos e epistemológicos.

A história e constituição da Antropologia Educacional Alemã surge na segunda metade do século 20 como um campo de trabalho da Ciência Educacional, explica Wulf (2015). Neste processo, duas fases podem ser distinguidas. A primeira fase envolve os anos 50 e 60, a segunda começa no início dos anos 90 e se estende até os dias atuais. Entre as duas fases, os esforços para uma Pedagogia crítica e do desenvolvimento da Ciência da Educação a partir das Ciências Humanas e das Ciências Sociais têm uma influência sobre a segunda fase da Antropologia Educacional. A primeira fase inclui uma série de abordagens que foram

sistematizados de forma diferente, como, por exemplo, a Antropologia Educacional orientada pela Filosofia, a Antropologia Educacional orientada pela Fenomenologia e a Antropologia Educacional Integrativa. Todas as três tendências tiveram um impacto sobre a segunda fase da Antropologia Educacional, explica Wulf (2015), nas quais culminaram na Antropologia Educacional orientada pela perspectiva histórica e, posteriormente, na Antropologia Educacional orientada pela perspectiva histórica e cultural.

De acordo com Wulf e Zirfas (2014), a Antropologia Educacional Histórico-Cultural imbuída de várias perspectivas, de inter e transculturalidade, de inter e transdisciplinaridade, de crítica, de reflexividade demonstra algumas questões para reflexão: a pluralidade do conhecimento, ou seja, um campo aberto, o enigma da questão do Homem, a imagem educacional do Homem universalista, homogeneizadora e etnocêntrica, imbuída da imagem do Homem ideal: branco, europeu, civil, saudável e educado.

A abordagem teórica da Antropologia Educacional Histórico-Cultural compreende os fundamentos teórico e epistemológico: os estudos das cinco dimensões da Educação (*Erziehung, Bildung, Lehren, Lernen e Sozialisation*), dos cinco paradigmas (evolucionista, filosófico, histórico, cultural e histórico-cultural), da imagem do Homem e seus impactos, possibilitando refletir sobre as problemáticas da Educação que lidam com o Homem, sua condição no mundo e suas relações com mundo. Isto é, pensar a Educação não apenas ontologicamente, mas no fazer educacional, ou seja, na simultaneidade entre ação e reflexão. Essa teoria contribui para a Antropologia da Educação no Brasil, porque possibilita rever as problemáticas dessa área, bem como pensá-la não apenas por meio de abordagens e métodos antropológicos, mas por meio interdisciplinar, no qual há espaço também para o ponto de vista epistemológico e teórico educacional.

As *dimensões básicas da Educação*, explica Wulf e Zirfas (2014), são *Erziehung, Lernen, Bildung, Lehren e Sozialisation*. Segundo a Ciência Educacional Alemã, essas são as dimensões básicas da Educação que vão além da dimensão escolar e, por isso, estão interconectadas. Em *Erziehung* o Homem é um ser educacional, ou seja, um ser que educa, além do mais, é a Educação que acontece em casa. Em *Lernen* o Homem é capaz de aprender, enquanto, para a dimensão *Bildung* o Homem é um ser em formação. Na dimensão *Lehren* o Homem é um ser

que ensina. E, por último, na dimensão *Sozialisation*, o Homem é socializante e um ser civilizado.

Quem fala sempre de todas as culturas e períodos de tempo sobre homens devem assumir as seguintes categorias educacionais: as pessoas aprendem e se desenvolvem, são educadas, por exemplo, se educam, ensinam os outros e, finalmente, desenvolvem e lidam com questões culturais e sociais, ressaltam Wulf e Zirfas (2014).

A Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã acredita que o homem é um ser educacional, portanto, a “Antropologia Educacional” é constituída em confronto contínuo entre a Educação e a Antropologia. Dentro da Antropologia, os *paradigmas antropológicos* são particularmente importantes para o desenvolvimento da Antropologia Educacional.

Quando se trata de Antropologia Educacional e Antropologia na área de humanas é feita referência aos cinco paradigmas, resalta Wulf (2014):

- Evolução, a Humanização, e a Antropologia;
- Antropologia Filosófica desenvolvida na Alemanha;
- Antropologia Histórica e da história das mentalidades, iniciadas na França por historiadores e impulsionadas pela Escola dos *Annales*;
- Antropologia Anglo-saxônica de tradição da Antropologia Cultural;
- Antropologia Histórico-Cultural.

Sobre os paradigmas, a Antropologia Histórico-Cultural reflete os seguintes aspectos:

- 1º sobre a dinamicidade evolutiva;
- 2º na natureza essencial do Homem;
- 3º na diversidade histórica;
- 4º em reconhecer a diversidade no encontro com o outro;
- 5º uma Antropologia multifacetada.

Os dois primeiros paradigmas são destinados à exploração do que é comum ao homem; os outros três enfatizam a diversidade histórica e cultural e a diferença entre culturas, pessoas e sociedades, e enxerga na exploração desta diversidade a tarefa central da Antropologia. Os cinco paradigmas conceituais e metodológicos contêm elementos importantes para uma compreensão complexa da Antropologia no mundo globalizado, que é também para a Antropologia Educacional de importância central. Como esses paradigmas estão relacionados e emaranhados

uns com os outros, torna-se uma questão central da pesquisa antropológica-educacional e antropológica.

As *imagens históricas do Homem*, segundo Wulf e Zirkas (2014), permitem que a história da educação pode ser entendida como uma história de imagens humanas que está intimamente ligada ao pensamento antropológico e seus conceitos. Imagens humanas educacionais são, portanto, por um lado, fundadoras de circunstâncias histórico-culturais e, por outro lado, de auto-ajuda para estabilizar ou alterar o espírito dos tempos. As imagens humanas representam o que influenciou a educação: a antiguidade grega e romana, a tradição medieval judaico-cristã com o adiantamento do subjetivismo moderno, o Iluminismo europeu e romantismo, bem como a modernidade pluralista e auto-reflexiva.

A Antropologia Educacional Alemã deixa claro que as imagens do Homem no pensamento educacional vêm da ação de interpretação, orientação e funções de legitimação, porque permitem a legitimação das atribuições, as expectativas de estruturação ou medidas educacionais. As imagens do Homem são vinculadas às inseparáveis noções de verdadeiro e falso, o bem e o mal, saudável e doente, etc. Esta imagem está vinculada à estrutura profunda do pensamento educacional e à ação que depende dos aspectos históricos e culturais da vida cotidiana, por isso surte efeito nas imagens humanas na Educação.

Nos textos *Einführung in die Anthropologie der Erziehung* e *Antropologia da Educação*, Wulf (2001 e 2005) explicita como essas imagens do homem produzem efeitos na Educação, como, por exemplo, a tentativa por meio da Educação de tornar o homem perfeito, a perfectibilidade, e a hipótese oposta da qual seria impossível mudar o homem por meio da Educação, a perfectibilidade individual. O tornar o homem perfeito, ou seja, criar a imagem ideal do homem perfeito, por meio da Educação está vinculado ao sonho constitutivo da época moderna, que conseqüentemente está ligada ao significado da imaginação para a sociedade e para o indivíduo, pois o homem tem necessidade de sonho e utopia para evoluir e nesse processo a Educação tem papel decisivo. Comenius no início do período moderno concebeu a utopia sobre a possibilidade de tornar o homem perfeito: *a arte universal de ensinar tudo a todos*, acompanhada pelas utopias de Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Schleiermacher, apesar de suas diferenças. No entanto, mudar o homem não é tão fácil, e essas utopias tiveram dificuldades de concretização.

As abordagens recentes criticam esses modelos reducionistas, que levam em consideração o Homem do ponto de vista muito específico, pois a tentativa em determinar a universalidade do Homem leva à conclusão de que a única certeza é a sua imprecisão. Por isso, Wulf e Zirfas (2015) enfatizam que esta forma de Antropologia Educacional não é mais a questão da imagem do Homem, mas a questão de que cada dimensão específica do Homem é considerada constitutiva nos processos educativos. Mas também é importante frisar que sem outros aspectos que envolvem o Homem, como o tempo e espaço, o corpo e corporeidade, o culturalismo e a socialidade e a subjetividade e individualidade, o Homem na Educação não pode ser entendido precisamente. Estas categorias servem como uma Pedagogia da interpretação, orientação e ampliação dos horizontes educacionais.

6. REFLEXÃO TEÓRICA E CRÍTICA

A reflexão teórica e crítica partiu, a princípio, da Análise de Conteúdo Hermenêutica guiada pelo questionamento da pesquisa: qual conhecimento tem sido construído na área da Antropologia da Educação no Brasil? e da abordagem teórica da Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã. Diante do conhecimento construído na área de Antropologia da Educação no Brasil, está evidente que o conjunto do material dos artigos apresenta uma base teórica antropológica e a escola como local da pesquisa. A análise mostra que há um escamoteamento dos princípios teóricos e epistemológicos da área da Educação, assim como suas questões e problemas fundamentais. Desse modo, foram criadas duas temáticas dessa pesquisa: *Antropologia da Educação ou Antropologia Escolar?* e o *Determinismo Antropológico na Antropologia da Educação*.

A *Antropologia da Educação ou Antropologia Escolar?* é guiada por uma escolarização da Antropologia da Educação e está composta por três pontos que até o momento guiaram e guiam a Antropologia da Educação no Brasil: 1º demonstram que não há clareza do que seja Antropologia da Educação; 2º a escolarização da pesquisa; e 3º a imagem do professor como autoritário, normatizador e etnocêntrico. O que está claro nas análises é que hoje não existe uma Antropologia da Educação no Brasil que apresente uma clareza dos pressupostos teóricos, metódicos e de resultados empíricos, pois essa área ora se

apresenta em constituição ou construção, ora como diálogo ou interface, ora como Antropologia Escolar. A princípio está constatado nos artigos analisados que de fato ocorre uma subordinação da área da Educação para com a Antropologia, seja por meio de teorias ou por meio de inferências verbais imperativas, como “tem de ser”, “deveriam” ou “ser capaz”. Como, por exemplo, “questões deveriam merecer a atenção dos pesquisadores do campo educacional: técnicas como a observação e análise antropológica” (VALENTE, 2003, p. 39). Mas é preciso pensar sobre: o que de fato a área da Educação não respondeu para que necessite da Antropologia da Educação e da interdisciplinaridade entre as duas áreas? Os artigos indicam que a área da Educação está subordinada à área da Antropologia e isso provoca um reducionismo teórico e epistemológico com relação à constituição da Antropologia da Educação no Brasil.

Então, como pensar em Antropologia da Educação no Brasil, se o único campo de pesquisa está reduzido à escola? Observemos a seguinte citação: “[...] escola é um cenário onde, a pessoa humana vive o momento mais essencial de sua própria condição. Pois ali experimenta o trabalho pensado e vivido, entre quadro-negro e as filas geométricas das carteiras, de uma boa réplica do drama interativo da própria metáfora múltipla da vida social [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 24). A ausência de fundamentos teóricos sobre a Educação faz com que as pesquisas de Antropologia da Educação estejam voltadas para a escola e torna-se uma antropologia geral que se aplica na escola.

Outra questão relacionada à escola diz respeito à imagem do profissional da Educação (professor, pedagogo ou educador). A Antropologia da Educação expõe a imagem do profissional da área de Educação como etnocêntrico, normativo, e autoritário: “[...] o ator principal é o adulto, professor, informado e racional. Ele quem manda e as crianças obedecem [...]” (LOVISOLO, 1984, p. 61). Esse excerto mostra que a imagem do profissional da área de Educação está atrelada a uma ótica normativa e autoritária.

O *Determinismo Antropológico na Antropologia da Educação* está composto por três pontos que, até o momento, também guiam a Antropologia da Educação no Brasil: 1º determinismo teórico; 2º determinismo metódico; e 3º determinismo de formação. Segundo os indicadores textuais a Antropologia é quem determina o conhecimento da Antropologia da Educação ou na relação entre essas duas áreas. O primeiro determinismo é o *teórico*. Então, nos cabe a pergunta: é uma

Antropologia da Educação ou uma teorização antropológica? Os autores reforçam que os profissionais da área de Educação precisariam conhecer o significado da Antropologia para haver uma aproximação entre as áreas: “[...] a ciência antropológica ao tomar como objeto de estudo o homem e a cultura [...] possibilita um olhar mais alargado e descentrado, permitindo captar a condição humana.” (TOSTA, 2011, p. 235). Como refletir e pensar criticamente a Antropologia da Educação diante de apenas uma opção teórica? A Antropologia parece mais como uma lei universal e não uma área de conhecimento que contém suas problemáticas e sua epistemologia diante da área de conhecimento da Educação que também contém suas problemáticas e epistemologia. Ao que tudo indica a abordagem dos autores remete a um paradigma universalista e reducionista.

O segundo determinismo é o *metódico*. O que diz respeito ao uso do método etnográfico como fundamental para as pesquisas em Antropologia da Educação ou em escolas. A etnografia no campo da Educação está presente em 13 artigos, dos 21 selecionados para as análises. Segundo os autores, a etnografia é um método que se usado na área da Educação por pesquisadores e profissionais da área da Educação, bem como professores e pedagogos é uma alternativa para o reconhecimento do outro e da diversidade e, conseqüentemente, para o fim da postura etnocêntrica adotada pelos profissionais da área de Educação. Logo, entender e compreender etnografia contribui para as pesquisas na área da Educação e para a desnaturalização de fenômenos, desde que amparados pela literatura antropológica. Essa é uma maneira, reforçam os autores, de que os profissionais da área de Educação estejam cientes dos equívocos que cometem ao usar o método etnográfico nas pesquisas na área de Educação.

O trecho do artigo de código 11: “[...] evoca o uso da etnografia dentro do campo da educação, não para reduzi-la a uma técnica, mas para tratá-la como uma opção teórico-metodológica, o que implica conceber a prática e descrição etnográfica ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica.” (VALENTE, 2003, p. 247). Mas é importante questionar: O que é Etnografia? Nessa reflexão é importante ressaltar que Antropologia não é Etnografia, como enfatiza Tim Ingold em seu texto *Anthropology is not Ethnography*. Isso significa dizer que os autores não têm condições de determinar o método a ser utilizado em Antropologia da Educação, pois não há como reduzir a Antropologia à Etnografia. Segundo Ingold (2011), nada tem sido mais prejudicial à Etnografia do que sua representação sob o

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO: LEVANTAMENTO, ANÁLISE E REFLEXÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS NO BRASIL – p. 33-52

disfarce do “método etnográfico”. Segundo Wulf (2015), a Etnografia não é um meio para responder a uma pergunta antropológica. Ela é um meio para descrever situações sociais e a resposta não vem por meio dessa descrição, mas pela interpretação e reflexão de maneira mais profunda, logo, a Antropologia é uma investigação sobre condições e possibilidades da vida humana no mundo, ou seja, em seu objetivo maior que é o estudo e reflexão do ser humano em seu mundo. Pode-se, então, concluir que qualquer profissional de qualquer área é um antropólogo, pois todos envolvem suas atividades em torno do Homem.

O terceiro determinismo é o de *formação*. Esse determinismo diz respeito à formação em Antropologia dos autores dos artigos, pois reforçam que essa formação os capacita e os autoriza a pesquisar e escrever sobre Antropologia da Educação. A autora do artigo de código 10 e 12, então, justifica que tendo a sua experiência profissional como base e a sua formação enquanto antropóloga no Museu Nacional serão fundamentais para o Programa de Educação. Com exceção da autora do artigo de código 4, 6 e 7 todos os outros possuem alguma formação em Antropologia ou Ciências Sociais, seja no doutorado, no mestrado ou na graduação, embora a maioria tenha formação interdisciplinar. Essa informação poderia passar despercebida, caso os autores não reforçassem tanto que uma formação em “Antropologia” fosse tão necessária para fazer e constituir a Antropologia da Educação. O determinismo já começa quando o autor determina e delimita a formação do pesquisador para pesquisar tal área, ou seja, determina a autoridade de quem fala.

7. CONCLUSÃO

No projeto e no decorrer da pesquisa surgiram algumas limitações e questionamentos que merecem desdobramentos futuros na área de Antropologia da Educação no Brasil. As limitações e os questionamentos dizem respeito aos objetos de estudo. Como em toda pesquisa é preciso delimitar o objeto de interesse para realizar a Análise de Conteúdo Hermenêutica, por isso, estiveram fora dessa análise os livros e capítulos de livros, teses e dissertações, trabalhos apresentados em congressos, artigos publicados pelos integrantes dos grupos de pesquisa do Diretório de pesquisas do CNPq, ementas de disciplinas, e o campo.

Enfim, quais as implicações de tais estudos para a área da Antropologia da Educação no Brasil? E qual o conhecimento que tem sido construído nesses trabalhos? Qual a relação com a Educação? Quais as problemáticas educacionais têm sido pesquisadas nesses trabalhos? Como ampliar o conceito de Educação na Antropologia da Educação no Brasil? Quais temas e problemáticas devem abordar que não tenha como lócus a escola e nem as problemáticas antropológicas? Como superar a teorização antropológica em detrimento de uma Antropologia da Educação? Como reconhecer, na área da Educação, a Antropologia da Educação de viés multifacetado? Como ampliar as pesquisas para além das minorias étnicas que tanto estão presentes nas pesquisas atuais? Como reconhecer a ação do Homem em sua realidade? Por que refletir sobre as ações do ser humano e pensar que somente a entrevista e a descrição das observações no campo são suficientes para a compreensão e o significado do ser humano? Por que compreender o ser humano em sua realidade histórico e cultural?

Para finalizar existem as limitações do método de análise. Eis que nesse trabalho foi realizado uma Análise de Conteúdo Hermenêutica, então, há que se considerar que essa análise é interpretativa e, por isso, é subjetiva. Sendo subjetiva, o texto da análise é construído de acordo com a compreensão do pesquisador.

Nesse sentido, essa pesquisa mostrou que o conhecimento que foi construído em Antropologia da Educação no Brasil acarretou em implicações ou consequências para a constituição dessa área, evidentemente que a escolarização da Educação e o determinismo antropológico foram fundamentais para escamotear os problemas educacionais das pesquisas, impedindo a consolidação da área e o diálogo entre Antropologia e Educação e entre os profissionais de ambas as áreas.

REFERÊNCIAS

ANDERSON-LEVITT, Kathryn. Anthropologies and ethnographies of education worldwide. In: **Anthropologies of Education**. New York: Berghahn Books, 2012. p. 1-28.

BERGMAN, Manfred Max. Hermeneutic Content Analysis. Textual and Audiovisual Analysis within a mixed methods framework. In: TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles. **Handbook of mixed methods in social & Behavioral research**. London: Sage Publications, 2010. p. 379 – 396.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Inter-ação**, v. 27, nº 2, p. 1-54, mai./ago., 2002.

DANNER, Helmut. Hermeneutik. In: DANNER, Helmut. **Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik**. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2006. p. 34-120.

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 18, nº43, dez., 1997.

_____. “Entre a Antropologia e a Educação” – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. **Revista Ilha**, Florianópolis, v. 6, nº 1 e 2, p. 197-207, jul., 2004.

EARP, Maria de Lourdes Sá. Antropologia e educação: um estudo sobre a repetência. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 9, nº 1, p. 10-29, ago., 2010.

FLICK, Uwe, KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines. What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. In: **A companion to Qualitative Research**. Translated by Bryan Jenner. Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, 2004. p. 3-11.

GOMES, Ana Maria. O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na Antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 11, nº 32, p. 316-375, mai./ ago., 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 18, nº43, dez. 1997.

_____. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 34, nº 1, p. 29-46, jan./ abr. 2009.

INGOLD, Tim. Anthropology is *not* Ethnography. In: **Being Alive. Essays on movement, knowledge and description**. London and New York: Routledge, 2011. p. 229-243.

LIMA, Janirza Cavalcante da Rocha. Antropologia e educação: um diálogo possível? **Revista Inter-legere**, Natal, nº 09, p. 167-188, jul./dez., 2011.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Antropologia e educação na sociedade complexa. **Inep**, Brasília, v. 65, nº 149, jan./ abr., 1984.

MARTINS, Clélia Ap.; MORAIS, Carlos Willians. Antropologia e Educação: breve nota acerca de uma relação necessária. **Educação em Revista**, Marília, nº 6, p. 83-94, 2005.

MEIRELLES, Mauro; SCHWEIG, Grazielle Ramos. Antropologia e educação: um diálogo necessário. **Percursos**, Florianópolis, v. 13, nº 01, p. 81-98, jan./jun., 2012.

NASCIMENTO, Valdir Aragão do. Antropologia e educação: consensos e dissensos. **Cadernos do Leme**, Campina Grande, v. 4, nº 02, p. 54-68, jul./dez., 2012.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. Rumo a uma Antropologia da Educação: Prolegômenos (I). **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 8, nº 2, p. 113-132, jul./ dez., 1982.

_____. Rumo a uma Antropologia da Educação: Prolegômenos (II). **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 10, nº 2, p. 257-283, jul./ dez., 1984.

RITTELMEYER, Christian. Methoden hermeneutischer Forschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara, LANGER, Antje, PRENGEL, Annedore (Hrsg.) **Handbuch - Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**. Weinheim: BeltzJuventa, 2013.

RITTELMEYER, Christian; PARMENTIER, Michael. **Einführung in die pädagogische Hermeneutik**. Darmstadt: WBG, 2006.

ROSENSTIEL, Anette. A antropologia educacional: novo método de análise de análise cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. XXII, nº 55, p. 23- 33 jul./set. 1954.

SCHREIER, Margrit. Qualitative Content Analysis. In: Flick, Uwe. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, 2014. p. 170-183.

SCHEUERL, Hans. **Pädagogische Anthropologie: eine historische Einführung**. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 1982.

TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e Educação: interfaces em construção e as culturas na escola. **Revista Inter-legere**, Natal, nº 09, p. 234-252, jul./dez., 2011.

_____. Cruzando fronteiras: entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, nº 2, p. 95-107, maio/ago. 2013.

VALENTE, Ana Lúcia. Antropologia e Educação: um antigo diálogo retomado? **Revista da Faced**, Salvador, nº 7, p. 241-259, 2003.

_____. O ensino na interface da antropologia e da educação: um caso de Exensão Rural. **Educação**, Porto Alegre, v. 56, nº 2, p. 227-241, mai./ago., 2005.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. **A construção do conhecimento em Antropologia da Educação: levantamento, análise e reflexão de artigos publicados no Brasil**. 2016. 402 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/ São Paulo.

_____. **Antropologia da Educação: levantamento, análise e reflexão no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

VIEIRA, Ricardo. Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 60, nº 3, p. 525-535, set./dez., 2006.

_____. Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas. **Revista Inter-legere**, Natal, nº 09, p. 270-287, jul./dez., 2011.

_____. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Proposições**, Campinas, v. 24, nº 2, p. 109-123, maio/ago. 2013.

WOLCOTT, Harry. "If there's going to be an Anthropology of Education...". In: LEVINSON, Bradley; POLLOCK, Mica. **A Companion to the Anthropology of Education**. London: Wiley-Blackwell, 2011. p. 97-111.

WULF, Christoph. Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: WULF, Christoph. **Einführung in die pädagogische anthropologie**. Weinheim; Basel: Beltz, 1994. p. 7-20.

_____. **Einführung in die Anthropologie der Erziehung**. Weinheim/Basel: Beltz, 2001.

_____. **Antropologia da Educação**. Tradução de Sidney Reinaldo da Silva. Campinas – S.P.: Editora Alínea, 2005.

_____. **Antropologia. História, Cultura, Filosofia**. São Paulo: Anablume, 2014.

_____. **Pädagogische Anthropologie**. In: Springer Fachmedien Wiesbaden, ZfE – Zeitschrift Erziehungswissenschaft. p. 4-14, 2015. DOI 10.1007/s11618-015-0612-z. Disponível em: www.zfe-digital.de Acesso em: 05 abril 2015.

WULF, Christoph; ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) Homo educandus - Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: WULF, Christoph Wulf; ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) **Handbuch Pädagogische Anthropologie**. Berlin: Springer, 2014. p. 9 – 21.

_____. Geschichte. In: WULF, Christoph Wulf; ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) **Handbuch Pädagogische Anthropologie**. Berlin: Springer, 2014. p. 43 – 52.

_____. Epilog. Paradigmen und Perspektiven Pädagogischer Anthropologie. In: WULF, Christoph Wulf; ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) **Handbuch Pädagogische Anthropologie**. Berlin: Springer, 2014. p.699 – 712.

A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA PARA INDIVÍDUOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

OLIVEIRA, Sabrina David de – UFSCar¹⁰

ELIAS, Nassim Chamel – UFSCar¹¹

1. INTRODUÇÃO

A neurociência é o resultado de um enorme empreendimento de pesquisadores de diversas áreas científicas como a medicina, biologia, psicologia, física, química e matemática que tem se dedicado em estudar o sistema nervoso. Na pré-história, havia evidências de relatos que os ancestrais já compreendiam a relevância do encéfalo para a vida. Concepções não científicas perduraram ao longo da antiguidade com estudos anatômicos e fisiológicos até o marco inicial como ciência no final do século XVIII e início do século XIX. Os marcos científicos foram: o princípio da eletricidade nos nervos, a visão localizacionista do cérebro - relacionando locais específicos do cérebro responsáveis por diferentes funções, a doutrina neuronal e a teoria da evolução do sistema nervoso desenvolvida por Darwin. As pesquisas se intensificaram na década de 90 e continuam até os dias atuais com promessas de novos tratamentos para uma gama de distúrbios que acomete o sistema nervoso, debilitando e incapacitando milhares de pessoas todos os anos (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008; DAMACESNO, 2012; GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006).

A Neuropsicologia é uma ciência que integra uma das ramificações mais amplas das neurociências. Refere-se, em sentido restrito, ao estudo das relações entre cérebro e comportamento, e em sentido mais amplo, ao campo que investiga as alterações cognitivas e comportamentais associadas a lesões cerebrais (HANDAM; DE PEREIRA; DE SÁ RIECHI, 2011). Trata-se de uma ciência que utiliza como ferramenta a avaliação neuropsicológica para traçar o perfil das características do funcionamento cognitivo, identificando os déficits cognitivos e as habilidades preservadas, o que permite um planejamento de reabilitação e de ensino. Quanto

¹⁰ Especialização em Neuropsicologia pela Divisão de Psicologia HC/USP – SP (2014) e Reabilitação Neuropsicológica pelo Centro de Estudos de Neurologia Prof. Antônio Branco Lefrève – Instituto Central do Hospital das Clínicas – FMUSP – SP (2016). Mestrado em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2017) - CEP: 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil – sabrina.habib@yahoo.com.br.

¹¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - CEP: 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil – nchamel@terra.com.br.

mais precoce ocorre a investigação e o diagnóstico, mais rapidamente pode ser iniciada a reabilitação cognitiva, aumentando assim, a probabilidade de recuperação funcional, promovendo significativa plasticidade neuronal (FERREIRA; COUTINHO; DE FREITAS; MALLOY-DINIZ; JAASE, 2010).

Portanto, a avaliação neuropsicológica é utilizada como estratégia de investigação das habilidades cognitivas quando há suspeita de déficits e/ou comprometimentos cognitivos ou comportamentais de possível origem neurológica, utilizada como diagnóstico diferencial nos distúrbios globais do desenvolvimento, disfunções cerebrais específicas, distúrbios de aprendizagem, entre outros. Sua importância não se limita ao diagnóstico, pois ao traçar o perfil evolutivo da disfunção cognitiva, a avaliação contribui com uma melhor delimitação prognóstica, auxiliando na escolha de estratégias mais eficazes no processo de reabilitação e fornecendo aos membros de seu convívio familiar, social e escolar, informações relevantes quanto às suas capacidades e limitações (CAPOVILLA, 2007; NATALE; TEODORO; BARRETO; HAASE, 2008). No que diz respeito à pesquisa, a avaliação neuropsicológica auxilia a compreensão da atividade encefálica relacionada ao comportamento, possibilitando a compreensão e o estudo de diversos distúrbios (CAPOVILLA, 2007).

De acordo com Rocha, Cabussu, Soares e Lucena (2009),

na análise da Neuropsicologia aplicada aos distúrbios da aprendizagem, considera-se a noção da maturação nervosa, além da existência de uma organização cerebral integrada, intra e inter-neurossensorial, como interveniente no processo de aprender". [...] "a abordagem neuropsicológica oferece subsídios para identificar e diagnosticar casos clínicos, com a finalidade de promover ou apoiar intervenções terapêuticas nessa área ou em interação multidisciplinar. (p. 243)

Em uma avaliação neuropsicológica, podem ser utilizados procedimentos padronizados ou não. Nos procedimentos padronizados, o resultado pode ser comparado a um padrão normativo (relacionado a um grupo específico ao qual o sujeito pertence) ou individual, no qual os resultados são comparados a uma história prévia do paciente e suas características. É importante estar atento aos padrões normativos, pois as habilidades sofrem grande influência de escolaridade, de nível socioeconômico e cultural. A avaliação neuropsicológica padronizada é influenciada pela psicometria e requer instrumentos que apresentem propriedades adequadas quanto à normatização, padronização, índice de fidedignidade e evidências de validade para uma determinada população. A normatização refere-se

à pontuação de um indivíduo no teste em relação à pontuação de um grupo de referência. A padronização diz respeito às regras estabelecidas para determinar como o teste deve ser aplicado. A fidedignidade trata-se do grau em que as pontuações obtidas pelo indivíduo no teste são livres de erro de medida. Por último, as evidências de validade buscam confirmar empiricamente quão adequadas são as interpretações realizadas a partir da pontuação obtida por uma pessoa no instrumento de avaliação (CAPOVILLA, 2007; CARVALHO, 2012; REPPOLD et al., 2015).

Apesar da relevante contribuição da psicometria para neuropsicologia, é primordial ressaltar o aspecto da flexibilidade na aplicação, com menor rigor na padronização, pois deve-se levar em conta as condições individuais durante a aplicação dos instrumentos na avaliação neuropsicológica (LEZAK, 1995). A flexibilidade na administração dos instrumentos é aspecto primordial na avaliação neuropsicológica, pois o teste neuropsicológico pode ser utilizado para comparação de duas maneiras: normativa ou individual. A comparação normativa é derivada de uma população apropriada e sofre grande influência de nível de escolaridade ou do nível socioeconômico do grupo específico a ser comparado. A segunda compara as habilidades atuais do paciente e suas características à história prévia do mesmo (REPPOLD et al., 2015).

A aprendizagem escolar consiste na participação simultânea de um conjunto de sistemas funcionais neuropsicológicos (CYPEL, 2010). De acordo com Rocha et al. (2009), quando se trata de problemas de distúrbios de aprendizagem, “a abordagem neuropsicológica oferece subsídios para identificar e diagnosticar casos clínicos, com a finalidade de promover ou apoiar intervenções terapêuticas nessa área ou em interação multidisciplinar” (p. 243).

Ao discutir a contribuição da avaliação neuropsicológica diante das dificuldades de aprendizagem, Oliveira, Rodrigues e Fonseca (2009) consideram relevante a contribuição, pois ela gera resultados mais amplos para formulação de intervenções que correspondam às reais dificuldades de cada indivíduo. Tais informações permitem oferecer orientações aos profissionais de educação sobre melhores estratégias de ensino que podem favorecer a aprendizagem da criança, potencializando as áreas preservadas e desenvolvendo as áreas comprometidas que são apresentadas através das dificuldades escolares (FERREIRA et al., 2010).

O presente trabalho tem como objetivo, por meio de revisão de artigos publicados

em periódicos com revisão aos pares, apresentar a importância da avaliação neuropsicológica e suas contribuições para a educação especial.

Aplicações e pesquisas em Neuropsicologia encontram-se incipientes no Brasil, principalmente no que diz respeito à sua utilização com os transtornos do neurodesenvolvimento (CAPOVILLA, 2007; OLIVEIRA; RODRIGUES; FONSECA, 2009). Alguns estudos, apesar de escassos, apontam as contribuições da avaliação neuropsicológica no processo de ensino-aprendizagem; em geral, associado às crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e/ou Deficiência Intelectual. Neuropsicólogos pesquisadores e clínicos tem se deparado com a escassez de instrumentos precisos, validados e normatizados disponíveis para a pesquisa e diagnóstico, embora alguns estudos em neuropsicologia tenham crescido e sido norteadores (MALLOY-DINIZ; DE PAULA; LOSCHIAVO-ALVARES; FUENTES; LEITE, 2010; SCHWARTZMAN, 2011; SEABRA; REPPOLD; DIAS, PEDRON, 2014; TREVISAN; SEABRA, 2012).

Amaral e Guerreiro (2001) utilizaram diversos testes neuropsicológicos para analisar a precisão e suas contribuições para o diagnóstico de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. A avaliação para o diagnóstico foi estabelecida através de uma entrevista que considerava a subjetividade dos critérios estabelecidos pelo DSM-IV. E, para assegurar um diagnóstico preciso, observaram a necessidade de dados mais objetivos obtidos através dos testes neuropsicológicos. Os resultados mostraram que os testes foram eficazes em contribuir de maneira objetiva para o diagnóstico.

Ademais, estudos como de Oliveira et al. (2009), através da análise de artigos, buscaram verificar quais instrumentos neuropsicológicos foram utilizados na avaliação das dificuldades de aprendizagem entre os anos de 1999 e 2008. Foi possível observar que, apesar da escassez de trabalhos que utilizam avaliação neuropsicológica para diagnosticar dificuldades de aprendizagem, os existentes constataram que os instrumentos eram, na maioria das vezes, discutidos de acordo com seus valores quantitativos e a relevante necessidade dos resultados serem explorados também de forma qualitativa, somados as técnicas de neuroimagem, se necessário, visto que a avaliação não se limita apenas aos valores quantitativos para poder encontrar resultados capazes de fornecer intervenções que correspondam às reais necessidades dos pacientes.

Costa, Azambuja, Portuguese e Costa (2004), por meio de uma revisão de literatura, descrevem a metodologia da avaliação neuropsicológica infantil e suas contribuições, como no auxílio no diagnóstico e tratamento de diversos comprometimentos neurológicos, psiquiátricos, transtornos de conduta e no processo ensino-aprendizagem. Os autores ressaltaram a necessidade da utilização de mais de um teste ao avaliar cada função, a fim de obter maior fidedignidade nas conclusões neuropsicológicas, assim como a importância em considerar não só os resultados obtidos quantitativamente como também os dados qualitativos.

Corso et al. (2013) ressaltam a importância da avaliação neuropsicológica no processo de aprendizagem, assim como seu comprometimento nos quadros de dificuldade de aprendizagem. Apontam a presença de estratégias de seleção, organização, elaboração, retenção e transformação da informação no conteúdo escolar. E ressaltam que a avaliação neuropsicológica contribui não só na ação preventiva, como também na intervenção.

Entende-se, portanto, que os resultados dos estudos apresentados indicaram a relevante contribuição da avaliação neuropsicológica na aprendizagem escolar, com sua colaboração na identificação das habilidades cognitivas comprometidas e preservadas dos indivíduos que possibilita intervenções através do direcionamento nas ações pedagógicas e clínicas para que o potencial máximo do aluno possa ser explorado e novos repertórios instalados. Como também, permite verificar as mudanças que ocorrem ao longo das intervenções, sejam elas pedagógicas, clínicas, cirúrgicas ou farmacológicas, para o redirecionamento nas ações. É importante destacar que quanto mais cedo as disfunções forem identificadas e tratadas, maior a chance de alcançar melhores desempenhos nos indivíduos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. H. D.; GUERREIRO, M. M. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico. *Arq Neuropsiquiatr*, São Paulo, v. 59, n. 4, p. 884-888, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/anp/v59n4/a09v59n4.pdf>. Acesso em out. 2014.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. Neurociências: Passado, Presente e Futuro. In: BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 4 -20.

CAPOVILLA, A. G. S.; ASSEF, E. C. D. S.; COZZA, H. F. P. Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. *Avaliação psicológica*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 51-60, 2007.

Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167704712007000100007&script=sci_artt
ext. Acesso em abr. 2015.

CORSO, H. V. et al. Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 21-29, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/04.pdf>. Acesso abr. 2015.

COSTA, D. I.; AZAMBUJA, L. S.; PORTUGUEZ, M. W.; COSTA, J. C. Avaliação neuropsicológica da criança. *Jornal de Pediatria*, v. 80, n. 2, p. 111-116, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2sa13.pdf>. Acesso out. 2014.

CYPEL, S. *Déficit de atenção e hiperatividade – e as funções executivas: Atualização para pais, professores e profissionais da saúde*. 4. ed. São Paulo: Leitura Médica, 2010.

DAMASCENO, B. P. A Mente Humana na Perspectiva da Neuropsicologia. In: MIOTTO, E. C.; DE LUCIA, M. C. S.; SCAFF, M. (Org.). *Neuropsicologia e as Interfaces com as Neurociências*. 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, p. 157-162.

FERREIRA, F. O.; COUTINHO, G.; DE FREITAS, P. M.; MALLOY-DINIZ, L.; JAASE, V. G. O exame neurológico na idade pré-escolar. In: MALLOY-DINIZ, L. F;

FUENTES, D; MATTOS, P.; ABREU, N. *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 210- 233.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. Breve História da Neurociência Cognitiva. In: GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. *Neurociência Cognitiva: a Biologia da Mente*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p 19-40.

HAMDAN, A. C.; PEREIRA, A. P. D. A. Avaliação neuropsicológica das funções executivas: considerações metodológicas. *Psicol. reflex. crit*, v. 22, n. 3, p. 386-393, 2009. doi: 10.1590/S0102-79722009000300009.

LEZAK, M. D. *Neuropsychological assessment*. Oxford: University Press Inc, 1995.

MALLOY-DINIZ, L. F.; DE PAULA, J. J.; LOSCHIAVO-ALVARES, F. Q.; FUENTES, D.; LEITE, W. B. In: MALLOY-DINIZ, L. F. (Org.), *Avaliação Neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 94-113.

NATALE, L. L. et al. Propriedades psicométricas de tarefas para avaliar funções executivas em pré-escolares. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2008.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S198212472008000200004&script=sci_artt
ext. Acesso em abr. 2015.

OLIVEIRA, C. R. D.; RODRIGUES, J. D. C.; FONSECA, R. P. O uso de instrumentos neuropsicológicos na avaliação de dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 26, n. 79, p. 65-76, 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862009000100009&script=sci_artt ext. Acesso em out. 2014.

REPPOLD, C. T.; GOMES, C. M. A.; SEABRA, A. G.; MUNIZ, M.; VALENTINI, M.; LAROS, J. A. Contribuições da psicometria para os estudos em neuropsicologia cognitiva. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 17, n. 2, p. 94-106, 2015. Recuperado em Janeiro, 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872015000200008.

ROCHA, M. A. M.; CABUSSÚ, M. A. S. T.; SOARES, V. G.; LUCENA, R. Dislexia: atitudes de inclusão. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 26, n. 80, p. 242-253, 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200009. Acesso em set., 2014.

SEABRA, A. G.; REPPOLD, C. T.; DIAS, N. M.; PEDRON, A. C. Modelos de Funções Executivas. In: SEABRA, A. G.; LAROS, J. A.; DE MACEDO, E. C.; ABREU, N. (Org.). *Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica*. São Paulo: Memnon, 2014, p. 39-50.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do Espectro do Autismo: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; C. A. DE ARAÚJO, C. A. (Org.). *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon, 2011, p. 37-42.

TREVISAN, B. T.; SEABRA, A. G. Teste de Trilhas para Pré-escolares. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Org.). *Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas*. São Paulo: Memnon, 2012, p. 92-100.

A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO OPERACIONAL PARA A EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV) E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ESTABELECIMENTO DA PARCERIA EFETIVA COM A SOCIEDADE

SOUZA, Bruna Soares de – UNESP¹²
SILVA, Hilda Maria Gonçalves da – UNESP¹³

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Sabe-se que o papel da Universidade, na contemporaneidade, consiste na oferta e promoção de um espaço de conhecimento, onde seja possível desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, ela pauta uma série de atividades, buscando, além da produção do conhecimento, sobretudo o científico, realizar sua função social, propiciando à sociedade uma formação profissional, científica e política.

Essas atividades, necessariamente, estarão associadas ao tripé – Ensino, Pesquisa e Extensão – atualmente entendido como imprescindível durante o processo de construção do conhecimento (ZANELLA, 2009). E sendo assim, pode-se dizer que no que diz respeito às ações de extensão universitária – foco do presente estudo - a vinculação entre extensão e pesquisa perpassa fundamentalmente por um processo de gestão, para que seja possível mensurar, através da produção do conhecimento científico, o melhor caminho para resolução e/ou intervenção no meio social que a Universidade se propõe a fazer através desse tipo de ações.

As ações de extensão têm, na sua definição legalmente estabelecida no Plano Nacional de Extensão (1999)¹⁴, a necessidade de melhorar a qualidade de vida da população, e sendo assim, a vinculação da pesquisa com a extensão implicaria necessariamente a disponibilização de conhecimento científico – pela Universidade – visando subsidiar as tomadas de decisão dos gestores destas ações com a informação necessária para a conquista efetiva das melhorias almejadas para a sociedade.

¹² Cientista Social e Estudante de Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (PAPP) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Franca, São Paulo. E-mail: brunass.sociais@gmail.com

¹³ Professora Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e orientadora da pesquisa, Franca, São Paulo. E-mail: hilda_gs@yahoo.com.br

¹⁴ A Política Nacional de Extensão é pactuada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), reunidas no FORPROEX, tendo como documento referencial o Plano Nacional de Extensão, publicado em novembro de 1999, e que pode ser acessado no seguinte link: <http://proex.ufpa.br/DIRETORIO/DOCUMENTOS/PROEX/02pnext.pdf>

Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva identificar como ocorre a fundamentação e operacionalização das práticas de gestão das ações de extensão universitária da Universidade Federal de Viçosa (UFV). O problema consiste, então, na investigação sobre o que tem fundamentado as práticas de Extensão Universitária na UFV e quais as expectativas de ação na sociedade viçosense, em termos do público envolvido, os conceitos, objetivos e métodos de gestão, bem como as formas de avaliação.

Sugere-se, através desse trabalho, o quanto o processo de gestão operacional encontra-se apto a contribuir para melhorias da gestão da Extensão da Universidade Federal de Viçosa, de modo que as ações extensionistas, gradualmente, apresentem resultados efetivos diante das demandas e problemas da sociedade viçosense.

O importante é que esta análise possa contribuir para o fortalecimento da gestão universitária, entrelaçando o teórico e instrumental do conceito com as práticas na esfera da Universidade Federal de Viçosa e seu impacto na sociedade viçosense. Consequentemente, será possível demonstrar que a aplicação inadequada ou a falta de uma metodologia de gerenciamento de problemas, bem como a participação insuficiente ou passiva do poder público e da sociedade nos processos de gestão, interfere no resultado das ações de extensão universitária.

2. METODOLOGIA

Para a identificação sobre como ocorre a fundamentação e operacionalização das práticas de gestão das ações de extensão universitária da Universidade Federal de Viçosa (UFV) é necessária, em um primeiro momento, a reflexão teórica acerca das diretrizes e parâmetros normativos e/ou legais pautados para a Extensão Universitária em âmbito nacional. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão no Brasil. As diretrizes previstas pelo FORPROEX, uma vez observadas, serão

confrontadas à Política¹⁵ de Extensão da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Assim, será possível verificar em que medida àquilo que é estabelecido para a Extensão em âmbito nacional ocorre no contexto das práticas extensionistas da UFV.

Essa reflexão teórica é inerente ao processo de pesquisa, e possibilita uma revisão crítica¹⁶ sobre os caminhos percorridos pela Extensão Universitária Brasileira. A partir disso, será realizado o mapeamento do caráter institucional da parceria entre a Universidade e sociedade e uma análise dos modelos de gestão (se existentes) adotados para condução das atividades de Extensão na UFV.

Esse mapeamento prévio fornecerá insumos para a elaboração dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados durante a realização de entrevistas. Nesse sentido, adota-se a pesquisa qualitativa como a principal abordagem metodológica deste estudo. Assim, a gestão das ações de extensão dessa Universidade será compreendida de maneira aprofundada, através das seguintes técnicas de pesquisa:

- Análise documental da Política de Extensão da Universidade Federal de Viçosa (UFV).
- Entrevistas semiestruturadas com uma amostra de professores-coordenadores/gestores; técnicos da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFV (PEC-UFV); do Núcleo de Apoio a Projetos de Extensão (NAPE UFV); representantes da PMV; e atores das instituições onde encontram-se os grupos envolvidos/ impactados pelas ações de extensão. A escolha pelas entrevistas semiestruturadas se justifica pelo fato de possibilitarem o mapeamento de práticas, que neste caso estão incutidas nas atividades de extensão universitária da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Segundo Duarte¹⁷, 2004

[...] se forem bem realizadas, elas [entrevistas] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no

¹⁵ Disponível In: http://arquivo.ufv.br/soc/files/pag/cepe/completa/2007/07_07.htm

¹⁶ Cf. FERREIRA, 2002.

¹⁷ Disponível In: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&lng=pt

interior daquele grupo. (DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educ. rev. [online]. 2004).

Por sua vez, a análise documental, enquanto método é capaz de contribuir à realização de uma análise crítica dos documentos o que é fundamental para se “controlar a credibilidade e o valor das informações”, adequando-as, nessa perspectiva, aos objetivos da pesquisa (FERREIRA, 2005).

Nesta pesquisa, a Política de Extensão da Universidade Federal de Viçosa (UFV) será analisada para auxiliar no processo de elaboração das categorias a serem utilizadas para a análise dos depoimentos obtidos nas entrevistas. Essas categorias deverão apresentar parâmetros para a conquista de “um modelo ideal” de Extensão Universitária, a ser almejado, então, pelos gestores da UFV, e, portanto, as mesmas também precisarão embasar-se nas diretrizes normativas previstas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX). Basicamente, a intenção dessa análise documental é verificar em que medida a Política Extensionista da Universidade dialoga com as diretrizes para a Extensão em âmbito nacional. O documento da Universidade estaria coerente?

Posteriormente, serão destacados e/ou elencados itens da Política de Extensão da UFV que sejam voltados ao desenvolvimento (gestão) da Extensão em si. Como os professores-gestores devem conduzir seus projetos, lidar com a Extensão segundo o documento? A partir desse levantamento, então, criar-se-ão as “tais categorias de tipo ideal” para a conquista da devida gestão das ações de extensão universitária. Ou seja, a própria documentação institucional – confrontada às normas do FORPROEX – fornecerá os subsídios para a realização de uma reflexão que possibilite à pesquisa adotar e/ou desenvolver categorias sobre como deve ser a gestão de uma Extensão que vise assegurar a efetividade de suas ações.

E todo esse processo analítico será embasado no conceito de Gestão Operacional uma vez que é sabido o quanto esse tipo de gestão encontra-se apto a promover determinadas competências essenciais para o gestor (público) exercer uma efetiva gestão da prestação de serviços (MALMEGRIN, 2010).

Através, por exemplo, dos ciclos¹⁸ de gestão pode-se dizer que os projetos e/ou programas que seguem determinadas etapas, inerentes ao processo

¹⁸ Ciclo PDCA/PEAC, criado por Walter Shewhart (apud. MALMEGRIN, 2010, p. 15 e 16).

de gestão, tendem a minimizar a ocorrência de imprevistos e dificuldades durante sua realização.

Nessa perspectiva, afirma-se que

A Gestão Operacional [fornece] insumos importantes para avaliação e para o controle das políticas públicas, decorrentes do relacionamento intensivo com os públicos-alvo. Essa prática poderia também [contribuir] para o aprendizado e para a institucionalização dos processos do ciclo de gestão de políticas públicas. (Ibidem, p. 33).

Portanto, a gestão operacional será utilizada para se refletir sobre o processo de gestão da Extensão da Universidade Federal de Viçosa (UFV), entendendo-a como relevante e importante durante o processo de concepção, planejamento e execução de políticas públicas, que, neste caso, são as ações de extensão universitária.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Analisa Prates (2007) que a “gestão organizacional do sistema do ensino superior tem a ver diretamente com a questão política da definição do papel desta instituição [universidade pública] para a sociedade”. Nesse sentido, a universidade assume um caráter de atuação pragmático, através da adoção de uma gestão eficiente, que responda rapidamente às necessidades do mercado, formando profissionais qualificados e produzindo, cada vez mais, conhecimento visando responder às exigências da vida social, sobretudo nas esferas socioeconômicas, científica e tecnológica.

O presente estudo, nessa perspectiva, busca identificar como essa universidade pública - analisando, em especial, a Universidade Federal de Viçosa (UFV) - vem gerindo suas ações de extensão universitária, uma vez que é através dela que encontra-se institucionalizado o compromisso de servir à sociedade.

Através da observação do papel extensionista da UFV, espera-se verificar a maneira que a Extensão vem conseguindo enfrentar/ minimizar/ solucionar seus problemas de gestão no sentido da produção - como já falado - de um conhecimento que realmente culmine em ações de extensão aptas a melhorar a qualidade de vida da sociedade viçosense.

Sendo assim, a pesquisa pretende, através de seus resultados, apresentar para a Universidade Federal de Viçosa um relatório, onde serão pontuados os resultados em seus aspectos positivos, suas fragilidades e potencialidades. Esses resultados também apresentam condições de demonstrar que a aplicação inadequada ou a falta de uma metodologia de gerenciamento de problemas, bem como a participação insuficiente ou passiva do poder público e da sociedade nos processos de gestão, impacta as ações de extensão universitária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ao identificar como ocorre a fundamentação e operacionalização das práticas de gestão das ações de extensão universitária da Universidade Federal de Viçosa (UFV) encontra-se apta a demonstrar o quanto a não implementação do fluxo de gestão operacional – diagnóstico, intervenção e avaliação de resultados – pelos gestores da Extensão Universitária pode acabar permitindo que ações de extensão que não produzam nenhum impacto efetivo sobre a realidade continuem sendo executadas indefinidamente. O que vai na contramão dos objetivos desejados pela Política Nacional de Extensão Universitária, que dentre outras coisas, afirma que a Extensão tem condições de possibilitar e/ou contribuir para a melhoria da sociedade.

Nesse sentido, espera-se que a UFV viabilize a atuação da Extensão colocando-se como parceira da sociedade viçosense. Ainda em relação a essa reflexão, pode-se questionar também qual a concepção de gestão que é adotada de fato nas ações de extensão executadas na Universidade Federal de Viçosa e que tipo de gestor de extensão a universidade almeja conquistar.

Por fim, a gestão operacional pode ser apresentada como alternativa viável para a constatação de melhorias no processo de gestão dos projetos de extensão da UFV, de modo que as ações de extensão sejam, cada vez mais, efetivas para a população, que neste caso é a sociedade viçosense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano nacional de extensão**. Ministério da Educação. Brasília. 1999.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educ. rev. [online]. 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educ. Soc. [online]. 2002

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo [Org.]. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS: UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS, 2009.

MALMEGRIN, Maria Leonídia. **Gestão operacional / Maria Leonídia Malmegrin**. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.

PRATES, Antonio. A. P. **"Universidades vs. Terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade – caso brasileiro"**. Sociologias, Porto Alegre, 2007.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Extensão Universitária: um conceito em transformação**. Campinas: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012.

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 120).

SOUZA, Bruna Soares de. **Extensão Universitária e compromisso social da Universidade Federal de Viçosa: avaliações e proposições reflexivas**, Viçosa: Departamento de Ciências Sociais/ DCS-UFV [Universidade Federal de Viçosa], 2014. 50 f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação).

TEIXEIRA, Carina Fagundes. **Gestão dos Processos da Extensão Universitária em uma IES pública**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/UFSM/RS [Universidade Federal de Santa Maria], 2014. 152 f. Dissertação de Mestrado.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração / Liane Carly Hermes Zanella**. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2009.

A CRIANÇA E O SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL: Análise de escritas numéricas

MALTA, Maísa – FFCL

1. INTRODUÇÃO

É consenso entre autores e estudiosos do ensino da matemática, que as crianças possuem conhecimentos e formulam estratégias próprias sobre os números, e que esses saberes são provenientes de anos de escolaridade, quando a criança já frequenta a escola e também de ambientes extra-escolares, ou seja, situações diversas e reais, em que se fala, ouve, vê e utiliza a matemática.

Neste trabalho, se propõe analisar o que pensam as crianças sobre a escrita dos números, o que remete refletir que saberes já construíram ou estão construindo com relação ao sistema de numeração decimal.

O interesse pelo tema surgiu da necessidade da pesquisadora, que também é docente, em compreender o processo de construção da aquisição do sistema de numeração decimal, visto que, ao trabalhar com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente do 2º ano, observou-se que muitas demonstram grande dificuldade em “ler e escrever” numerais, inclusive aqueles presentes no dia a dia. Outras ainda apresentam um bom domínio de escrita de números conhecidos, no entanto, não generalizam esse conhecimento, ou seja, saber alguns números, não significa dominar o sistema, que é bastante complexo. Além disso, observando o percurso das crianças é possível analisar a prática docente e refletir sobre como propor boas situações para que as crianças avancem no conhecimento.

Conforme Vianna (2014), assim como ocorre com o sistema alfabético de escrita, a criança passa por hipóteses até se apropriar do sistema de numeração “...na aprendizagem da escrita alfabética as crianças fazem confusão entre letras e sons, esse tipo de dificuldade também ocorre quando começam a compor suas primeiras hipóteses em relação ao sistema de numeração” (VIANNA, 2014 p.6)

No sistema alfabético, a criança precisa compreender que a escrita representa a fala, os sons que falamos são expressos por meio da escrita, já no sistema de numeração, a compreensão é de que existem dez símbolos (0 a 9) e que com estes é possível formar qualquer número, qualquer quantidade. Mas este “compreender” não é assim tão simples, aliás é um processo bastante complexo.

De acordo com Lerner e Sadovsky (1996), quando se fala em sistema de numeração decimal além de considerar os conhecimentos prévios, é preciso compreender como as crianças se relacionam com este conhecimento, para tanto, alguns pontos são relevantes como:

[...] quais os aspectos do sistema de numeração que as crianças consideram relevantes ou de seu interesse, quais as ideias que elaboram acerca dos números, quais os problemas que formulam, quais as soluções que constroem, quais os conflitos que podem gerar-se entre suas próprias conceitualizações ou entre estas e determinadas características do objeto que estão tentando compreender (p.81).

Dentre as informações obtidas pelas autoras, está a de que as crianças elaboram critérios próprios, suas representações e que nem sempre a sequência numérica é seguida, apesar de ter papel importante.

Portanto, para ensinar, ou melhor, para levar a criança à construção desse conhecimento, é preciso considerar o que ela já sabe ou o que conjectura sobre o tema, e isso pode ou não seguir o que os professores consideram como o melhor caminho ou o mais fácil, pois a lógica da criança nem sempre é essa, apesar de sempre existir, ainda que ela não saiba ou consiga explicá-la.

2. METODOLOGIA

Para a realização do presente estudo utilizou-se pesquisa bibliográfica e de campo e como instrumento de coleta de dados, a escrita numérica das crianças.

A atividade de escrita numérica, proposta em dois momentos (no início e no final do ano), foi realizada em 2015 com 26 alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual, com idade entre 6 e 7 anos. As crianças escreveram alguns números ditados, sem intervenções, ou seja, conforme suas hipóteses, da forma que consideraram melhor.

A escrita de números pelos alunos faz parte de uma avaliação semestral, cujo objetivo é verificar o que as crianças sabem no início do ano e também o que aprenderam no decorrer deste, analisando os avanços e dificuldades do processo percorrido.

A atividade realizada no início do ano de caráter diagnóstico visa também, nortear as práticas docentes, em favor da construção do conhecimento sobre o sistema de numeração decimal pelas crianças e, portanto, é material de

constante análise. Isso permite focar o planejamento e definir as melhores estratégias e intervenções.

3. QUANTOS ALGARISMOS

De acordo com Lerner e Sadovsky (1996), a quantidade de algarismos, é uma das hipóteses levantadas pelas crianças por meio da comparação, para definir qual número é maior, ou seja, o que tem dois ou três algarismos é maior do que aquele com um algarismo.

Nas escritas numéricas analisadas, das 26 crianças, 24 apontaram como sendo maiores, números com mais algarismos, na comparação entre - 54- 9- 100 e 2000, sendo que as crianças deveriam ordenar estes números do menor para o maior e depois do maior para o menor. Observe que nesta comparação, não havia dois números com a mesma quantidade de algarismos. As duas crianças que não conseguiram identificar apontaram números aleatórios e não foi possível compreender se utilizaram algum critério de comparação e classificação.

Conforme Lerner e Sadovsky (1996):

Mesmo que seja necessário se aprofundar no estudo do processo através do qual se constrói este critério de comparação- como se concebe, como se generaliza, que conflitos devem enfrentar- não existem dúvida que sua elaboração constitui um passo relevante para a compreensão da numeração escrita (p.86-87).

No entanto, assim que a criança começa a se deparar com números com a mesma quantidade de algarismos, novos conflitos aparecem e mesmo sem abandonar a hipótese de que “aquele que tem mais é maior”, outros critérios passam a ser considerados.

3.1. A ORDEM DOS ALGARISMOS

Logo que as crianças se deparam com números com a mesma quantidade de algarismos, um novo critério se torna importante, a posição que ocupam, o valor relativo de cada um, portanto se temos o número 98 e o 89 , o primeiro é o maior, porque o 9 vem antes , de acordo com Lerner e Sadovsky (1996), muitas crianças argumentam que “o primeiro é quem manda” (p. 89).

De acordo com Vianna (2014) o maior desafio para ocorrer o que autor chama de letramento matemático, é compreender que o sistema de numeração decimal se trata de um sistema posicional.

Além disso, quando os primeiros números são iguais, as crianças passam a olhar para o segundo e assim por diante. A definição deste critério segue diferentes argumentos, entre eles a sequência numérica oral, ou seja, as crianças justificam suas escolhas dizendo que: este vem primeiro (ou depois) quando contamos, portanto a questão do posicionamento dos números não está totalmente consolidada.

No entanto, tal como observamos em relação às hipóteses referentes à quantidade de algarismos, o critério de comparação baseado na posição dos algarismos está longe de construir-se de uma vez só e para sempre, já que sua generalização também requer a superação de alguns obstáculos. (LERNER e SADOVSKY, 1996 p.89).

Ao analisar as escritas das crianças em que foi sugerido que os alunos ordenassem do menor para o maior os seguintes números: 54-45-96 23- 74- 102- 114-120- 899-901, o resultado mostrou claramente o conflito das crianças ao ter que justificar suas escolhas que, ora baseiam-se na contagem, ora na quantidade de algarismos e em outros argumentos. Um dos alunos resolveu com tranquilidade a questão até o número 96, com os demais números teve dificuldade, pois não conseguia se apoiar na contagem, são números maiores e também ficou com dúvida ao comparar 899- 901 para ele, “um número com mais “noves” não pode ser menor que o outro que possui apenas um”.

De acordo com as autoras

[...] estas crianças não suspeitam ainda que o primeiro é quem manda, porque representa agrupamentos de 10, se o número tem dois algarismos, de 100, se tem três... enquanto que as seguintes representam potências menores da base 10. (LERNER e SADOVSKY, 1996 p.90).

Outro ponto a destacar, é que ao serem colocadas em situações de conflitos as crianças mudam seus argumentos, ou seja, uma regra que até então estava sendo empregada, pode ser alterada, isso ocorre exatamente porque a generalização daquele conhecimento não está toda construída, ainda restam dúvidas.

3.2. A NUMERAÇÃO FALADA

Conforme Lerner e Sadovsky (1996), as crianças elaboram hipóteses de escritas numéricas a partir da numeração falada e da escrita convencional dos

“nós”(p.98), números terminados em zero como dezenas e centenas exatas. “Elas misturam os símbolos que conhecem, colocando –os de maneira tal que se correspondam como a ordenação dos termos na numeração falada” (p.98).

O uso da numeração falada leva as crianças a escreverem de forma não convencional. Conforme as autoras, isso ocorre porque a numeração falada não é posicional e a escrita sim.

Outro aspecto a ser considerado é as operações racionais envolvidas na numeração escrita.

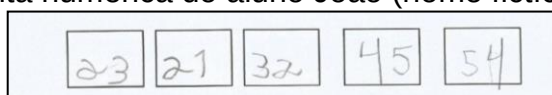
Na numeração falada a maneira como o número é dito, supõe sempre uma operação, que pode uma soma como: mil e cinco ($1000+5$), ou uma multiplicação como: setecentos (7×100), ou ainda as duas aparecem combinadas.

Essa questão é bastante interessante porque “a soma e a multiplicação pelas potências de base também estão envolvidas na numeração escrita convencional”(LERNER e SADOVSKY, 1996 p.101), no entanto, não sabemos se a hipótese das crianças baseia-se neste conhecimento ou na simples correspondência com a numeração falada, se elas descobrissem de fato as operações envolvidas na numeração falada, este conhecimento seria de grande importância na compreensão do sistema de numeração. Estudos das autoras mostram que algumas crianças vinculam a escrita de números a operações e outras não, justificando apenas pela correspondência oral.

A numeração escrita é mais regular que a falada, pois as operações de soma e multiplicação ocorrem sempre nas mesmas bases.

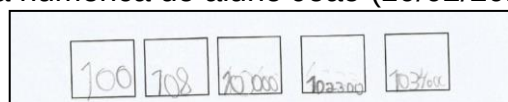
Nas escritas analisadas, verificamos crianças que escreveram corretamente números com dois algarismos, mas não com três, pois basearam-se na numeração falada, ou escreveram alguns convencionalmente e outros não. Veja um exemplo:

Figura 1 – Escrita numérica do aluno João (nome fictício) (10/02/2015)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Figura 2 – Escrita numérica do aluno João (10/02/2015)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Figura 3 – Escrita numérica do aluno João (10/02/2015)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Na primeira figura constata-se que aluno escreveu convencionalmente os números ditados (23-21-32-45 e 54) , na segunda e terceira, observa-se escritas convencionais do número 100 e 108 , depois o aluno apóia-se na numeração falada para a escrita dos seguintes números: 110-123-134-146-164-180-199 e 200. Ao ser perguntado sobre suas escritas, o aluno mostrou certa “desconfiança” pelo uso do zero e por comparar com o número 1000, uma escrita já conhecida, porém não alterou seu registro.

Lerner e Sadovsky (1996) revelam ser possível observar a coexistência de escritas convencionais e não convencionais baseadas da numeração falada, como por exemplo, crianças que denominam a escrita de números de dois algarismos, utilizam escritas não convencionais ao escreverem números de três ou quatro algarismos, mas mantêm a escrita convencional do que já conhecem como observa-se nas figuras acima: para escrever cento e vinte e três, o aluno utilizou: 1023, observe que o vinte e três se mantêm de forma convencional. Isso ocorre também com crianças que dominam números de três algarismos e ao serem solicitadas a escrever milhares, recorrem a numeração falada, obtendo para dois mil trezentos e vinte , a seguinte notação 21000320.

Ainda conforme as autoras, a coexistência de notações convencionais e não convencionais pode ocorrer em números com a mesma quantidade de algarismos, por exemplo, crianças que dominam a escrita de números do 100 ao 200, ao serem solicitadas a escritas de números entre 300 a 400, podem utilizar notação não convencional baseada na numeração falada. Isso porque não há a generalização de como é feita a composição dos números com centenas, portanto quando se acredita que a criança se apropriou de uma regularidade do sistema de numeração, é preciso investigar um pouco mais, pois isso pode não ter ocorrido.

Não é tarefa fácil descobrir o que está oculto na numeração falada e o que está oculto na numeração escrita, aceitar que uma coisa não coincide sempre com a outra, determinar quais são as informações fornecidas pela numeração falada que resulta pertinente aplicar à numeração escrita e quais não são diretamente transferíveis à numeração falada... (LERNER e SADOVSKY, 1996 p.103).

Figura 4 – Escrita numérica do aluno João (05/12/2015)



Fonte: Avaliações diagnósticas de 2015.

Na figura 4, observa-se escritas do mesmo aluno realizadas em dezembro e percebe-se avanços em suas representações, pois como constatou-se anteriormente, o aluno apoiava-se na numeração falada para registrar números como 110-123-134-146-164-180-199 e 200, já neste último registro suas escritas estão convencionalmente corretas. Ao realizá-las o aluno demonstrou segurança e tranquilidade e nenhuma situação de conflito foi observada.

O fato do aluno ter avançado nas escritas propostas, revela compreensão de regularidades do sistema de numeração, ou seja, regras universais do sistema como quantidade e posicionamento dos algarismos que sempre seguem o mesmo padrão, no entanto, como ressaltaram as autoras Lerner e Sadovsky (1996), isso não pode ser generalizado, ou seja, para outras escritas, por exemplo de número com quatro ordens, novos conflitos podem aparecer. O que significa, que o trabalho de conhecer as hipóteses dos alunos e intervir positivamente para que reflitam sobre suas escolhas e as justifiquem, não pode ser abandonado aos primeiros sinais de avanço. É um processo gradativo que precisa ter continuidade a partir das descobertas já consolidadas.

Vianna (2014) afirma que, a inserção da criança em um ambiente com circulação de textos diversos e presentes na sociedade é de extrema importância para a aprendizagem da língua escrita, no entanto somente este contato não garante a apropriação do sistema alfabético. Isto também ocorre na matemática, pois não basta que a criança tenha contato com jogos, materiais de contagens para que ela compreenda o funcionamento do sistema de numeração decimal. Os dois sistemas possuem características específicas que necessitam ser refletidas pelas crianças e o papel do professor nesse processo é fundamental.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este estudo que a construção do conhecimento sobre o sistema de numeração pelas crianças, é gradativa e complexa. Assim como é

defendido pelos especialistas em alfabetização e letramento, que para compreender o sistema alfabético é preciso ter contato com a linguagem e também refletir sobre a língua, na matemática não é diferente, é preciso promover o contato com registros e números do dia a dia, porém também pensar sobre as especificidades do sistema de numeração decimal e sua construção.

Para tanto, é necessário conhecer as hipóteses construídas pelas crianças e propor intervenções pontuais, que as levem a questionar suas escolhas e assim comecem a generalizar seu conhecimento, por meio das regularidades percebidas.

Refletir sobre a quantidade de algarismos, a ordem em estes ocupam no número, a relação da numeração falada com a escrita e as operações, é fundamental para aquisição do conhecimento sobre o sistema. Quando se ensina números, não basta considerar que saber contar até 100 ou 1000, seja garantia de que todas as complexidades do sistema estejam apropriadas. É preciso novos desafios e aprofundar as investigações, desse modo considera-se imprescindível que o professor garanta na prática pedagógica momentos para se pensar na escrita e leitura dos números, assim como se pensa na escrita de textos.

REFERÊNCIAS

LERNER, D. SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília, SAIZ, Irmã; [et al] (Org.). **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas**. Tradução por Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artmed, 1996. p.79-161.

VIANNA. Carlos Roberto. Relações entre o sistema de escrita alfabética e o sistema de numeração: algumas reflexões. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 88 p.

A DESPOLITIZAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL: análise de uma escola em particular

ORLANDIN, Raffael Ronaldo – UNESP¹⁹

CARVALHO, Guilherme Victor Norberto de – UNESP²⁰

FONSECA, Genaro Alvarenga – UNESP²¹

1. INTRODUÇÃO

As agremiações estudantis surgiram como ‘entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.’²² destinadas à inserção – seguindo-se um movimento político²³ nacional – de processos democráticos no ambiente escolar, indo contrária aos preceitos de autoritarismo e centralização do *poder* inseridos pela mentalidade militar no período em que estes estavam em comando da política e, logo, do sistema educacional brasileiro.²⁴

Este surgimento de mecanismos destinados a experienciar o jovem quanto à democracia surge sob demanda da constituição do preceito de cidadania²⁵ na mentalidade do discente. Portanto, destinado a politizar e autonomizar²⁶ o aluno, o grêmio estudantil encontra-se no cerne da constituição de um projeto de escola e de sociedade democrática, onde o pluralismo de ideias e a descentralização do poder tornam-se questões básicas para a experiência social de todo sujeito²⁷

Apesar de já estar presente – teoricamente falando – o discurso a favor ao desenvolvimento destes preceitos básicos para a sociedade democrática que almeja-se constituir, percebe-se que, por conta de limitações impostas pelo estado e

19 Matriculado na Instituição Universidade Estadual Paulista – Campus Franca. Curso de História.

20 Matriculado na Instituição Universidade Estadual Paulista – Campus Franca. Curso de História.

21 Instituição: Unesp Titulação/Ano: Doutorado. 2010. Prof.º Dr.º da Universidade Estadual Paulista – Campus Franca.

22 CASA CIVIL. Lei Nº 7.394. Brasília, 4 nov. 1985.

23 CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Escola Cidadã – Algumas Reflexões Sobre a Democratização da Escola Pública**. São Paulo, 2008.

24 SOUZA, Flávia Juliana de. **Formação do grêmio estudantil como mecanismo de participação em uma escola municipal de Sapucaia do sul/RS**. 2011. 91 f. Tese (Pós-graduação) - Curso de Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Catarina, Sapucaia do Sul, 2011.

25 “Designa-se comumente por ‘Escola Cidadã’ um movimento que nasceu, no Brasil, no final da década de 80 e início da década de 90, fortemente enraizado numa concepção e numa prática da educação para e pela cidadania, que, sob diferentes denominações, foram realizados [...] com uma proposta democrática de educação.” – CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Escola Cidadã – Algumas Reflexões sobre a democratização da escola pública**. p.6

26 “A participação dos estudantes no grêmio Estudantil propiciaria aos jovens, segundo seus proponentes, ao longo de sua trajetória, uma série de atributos, como por exemplo: a vinculação com ideias coletivas em detrimento aos valores individuais [...] e pensamento crítico” - MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das praticas formativas**. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, v. 23, n. 23, p.273-292, 13 dez. 2010. P.281

27 GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

pela forma que a instituição escolar fora concebida, a construção do projeto de escola democrática sofre entraves.²⁸ É justo ainda citar que a questão do autoritarismo e da centralização do poder nas instituições educacionais servem como formas de supressão ao desenvolvimento da autonomia por parte do sujeito inserido no processo da educação – o aluno, no caso. Sem essa autonomia, o diálogo e a atividade de cunho crítico não podem ser executados.

Estes entraves têm mais importância ainda no debate colocado aqui quanto ao aspecto de que, ao terem seu livre desenvolvimento entravo, estes preceitos democráticos e políticos podem acabar deturpados, resultando na constituição de '*subordinados ao chefe*'²⁹, indo em direção antagônica aos pontos básicos que constituem a experiência de suma importante para o objetivo de desenvolvimento da cidadania e da política nesses jovens indivíduos.

É a partir destas preocupações que procurou-se utilizar-se de uma instituição de ensino na cidade de Franca como objeto analítico para pensar-se as seguintes questões: Quais são esses elementos que cerceiam a questão referente ao protagonismo e autonomia tão necessários para o desenvolvimento do debate? Percebidos estes, há ou não há uma preocupação tanto no campo ideológico quanto no prático de se desenvolver uma instituição coesa e organizada em quesitos relacionados à discussão político e do discurso crítico tanto por parte dos alunos e, também importante, por parte dos discentes quanto em relação aos docentes? Se há, como os elementos da primeira questão impedem, portanto, o surgimento deste apesar dos esforços em torno do desenvolvimento dos prévios conceitos?

Este pequeno artigo, portanto, busca, a partir de um estudo local e particular, denotar os componentes que podem impedir o desenvolvimento de uma instituição escolar capaz de fomentar indivíduos críticos e politizados, necessários para o desenvolvimento de mecanismos de mudanças na sociedade a qual estes estão inseridos.

28 – “infelizmente, a realidade das instituições de ensino nos mostra as evidências que caracterizam a gestão democrática como uma necessidade ainda distante da realidade [...] ‘o modelo *antidialógica* conserva pressupostos autoritários, nos quais estão implícitas ações que [...] impedem a participação e o desenvolvimento da autonomia para a concreta emancipação dos cidadãos (LIMA, 2007, p.31)’ –SOUZA, Flávia Juliana de. *Formação do grêmio estudantil como mecanismo de participação em uma escola municipal de Sapucaia do sul/RS*. 2011. 91 f. Tese (Pós-graduação) - Curso de Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Catarina, Sapucaia do Sul, 2011. P.20

29 – “Piaget adverte que a autonomia pode tanto formar para a ‘democracia parlamentarista’ quanto para a ‘subordinação de chefes.’- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. P. 12

ORLANDIN, Raffael Ronaldo; CARVALHO, Guilherme Victor Norberto de; FONSECA, Genaro
Alvarenga

Quanto às questões das soluções que podem levar-se a cabo para a resolução do problema, o trabalho será limitado, já que, por conta de trabalhar questões de cunho “*global*” na educação brasileira em um caso particular, não está em posição de solucionar e, sim, impulsionar um debate referente às limitações do desenvolvimento da discussão no corpo discente e nos seus órgãos representativos.

2. SOBRE A BREVE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

Inserido na escola por intermédio do projeto *Capes*³⁰ denominado *Pibid*³¹, o objeto de análise foi dividido – para facilitar-se no campo metodológico – em alguns diferentes momentos: o primeiro que é caracterizado pelo processo eleitoral das chapas onde foi-se apresentado as propostas das chapas – que aqui vão ser denominadas de A, B, C e D – e o segundo momento aonde uma chapa específica, já eleita, começou a levar a cabo suas propostas.

Importante ainda denotar que o processo analítico dos documentos com as propostas adjunto com o estudo das concepções que os docentes e discentes tinham da agremiação das chapas ocorreu em primeira instância. O segundo momento caracterizou-se pela observação das atividades e da relação constituída entre órgão estudantil e diretoria escolar.

A partir dessa divisão, adentro ao objeto de estudo em si. Precisa-se denotar, portanto, em primeiro ponto, o caráter das propostas de cada chapa destinadas ao processo eleitoral.

2.1. AS PROPOSTAS DE CADA CÉDULA ESTUDANTIL

Das 4 chapas participantes, apenas duas possuíam propostas que podemos colocar como característica de um caráter relacionado ao desenvolvimento acadêmico, político ou social do aluno. No caso destas duas cédulas que serão aqui denominadas como “D” e “C”, percebeu-se uma deturpação no cunho da ideia que estes tinham para as ofertas de desenvolvimento do debate político e social no colégio.

30 – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

31 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Este corrompimento citado anteriormente deriva-se de diversos elementos, mas vale a pena destacar alguns. Um sistema educacional inserido numa lógica mercadológica proposto pela ideologia política e social denominada neoliberalismo acaba por distorcer o debate e ações de cunho político³² ou o pensamento crítico³³ – funções de uma agremiação³⁴. Enfocando as discussões levadas a cabo na escola entorno de questões relacionadas ao desenvolvimento profissional da criança de forma tecnicista e alienante³⁵, as chapas estavam mais interessadas em fazer propostas destinadas a criação de um pensamento de ‘como me inserir no mercado’ do que ‘como tornar-me ser político e autônomo’ em nossa sociedade.

O assistencialismo também é muito forte nos projetos colocados no quesito de relação da instituição escolar com a sociedade que a rodeia. Refletindo uma faceta apolítica em voga na sociedade brasileira, as ações exercidas por grupos antes de resistência³⁶ são de feitio, agora, assistencialista, superficial e não-crítico.³⁷ Este comportamento inibe o surgimento de um debate crítico em torno da questão de classe – que se conecta com a concepção de ‘político’³⁸ colocada neste artigo – já que as ações são meramente reproduções de um discurso que de nada tem de revolucionário.

32 – “[...] promovendo o desaparecimento da política como projeto de transformação coletiva filiado aos setores majoritários da sociedade. Antes, cabe à comunidade escolar ser capaz de se adaptar às novas demandas, mas não com a intenção de dar efetivamente voz à comunidade e sim com o objetivo de amenizar [...] com os donos do poder.” - MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das práticas formativas.** *Revista de Ciências da Educação, Americana*, v. 23, n. 23, p.273-292, 13 dez. 2010. P.285.

33 – No sentido freiriano de: ‘consciência não-dogmática, desmitificadora, desalienadora e efetivamente política. Ver: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

34 – “[...] Grêmios Estudantis é função da escola que tem como objetivo formar jovens que desfrutem de sua situação de cidadão, aquele que conhece sua liberdade e respeita a liberdade do próximo.” – SOUZA, Flávia Juliana de. **Formação do grêmio estudantil como mecanismo de participação em uma escola municipal de Sapucaia do sul/RS.** 2011. 91 f. Tese (Pós-graduação) - Curso de Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Catarina, Sapucaia do Sul, 2011. P.20

35 – “A escola deve atender as necessidades e os interesses do capital.” CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Escola Cidadã – Algumas Reflexões Sobre a Democratização da Escola Pública.** São Paulo, 2008. P. 4.

36 – SOUZA, Flávia Juliana de. **Formação do grêmio estudantil como mecanismo de participação em uma escola municipal de Sapucaia do sul/RS.** 2011. 91 f. Tese (Pós-graduação) - Curso de Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Catarina, Sapucaia do Sul, 2011. P.20

37 – *Ibidem*.

38 – Concepção freiriana de ser atuante e autônomo em sua sociedade. Ver: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes** necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ORLANDIN, Raffael Ronaldo; CARVALHO, Guilherme Victor Norberto de; FONSECA, Genaro Alvarenga

Mais do que não revolucionário', é antagônico a este: o discurso apresenta elementos que trabalham em prol da manutenção de nossa sociedade desigual³⁹, colocando a arrecadação e doação de pequenos itens como método de mudança social. Mais importante do que ações financeiras, ações de trabalho crítico e de longo prazo deveriam ser o enfoque neste quesito.⁴⁰

Já as duas outras chapas participantes do processo de eleição não eram possuintes de nenhuma proposta do cunho citado acima – mesmo que de forma corrompida. Supostamente criadas para servir de mecanismo de coesão e atividade política do grupo de alunos frente as ações verticais vindas do sistema administrativo interno e externo da escola⁴¹, os agrupamentos A e B estavam mais interessados em propagandas voltadas ao lazer para construir sua '*campanha eleitoral*'.

Esse interesse era proveniente, provavelmente, de duas vias não excludentes: uma voltada a consciência desses que, com um enfoque numa política mais voltada ao lazer, receberiam mais votos; uma outra baseada no desconhecimento por parte dos discentes quanto à história de ações de resistência do grêmio estudantil.

Essas promessas que compunham o calendário, além de estarem aquém de qualquer tentativa de construção de diálogo entre os alunos quanto aos pontos aqui tidos como importantes, também demonstravam um desconhecimento das questões relacionadas à legislação – como já denotado anteriormente – que constituem a instituição escolar: ofertas de transformação da infraestrutura – como a construção de bebedouros – e de mudança ao tempo de intervalo demonstram o infeliz desconhecimento dos aspectos legislativos quanto às questões financeiras e organizativas do sistema educacional no estado.

39 – “[...] Enquanto os integrantes do Grêmio Estudantil estiverem se objetivando e apropriando de atividades objetivas que mantêm as relações sociais de dominação de forma naturalizada, estas atividades não promoverão a emancipação ou humanização dos indivíduos, porque não são concebidas como um produto da atividade histórica humana mas como relações sociais.” – MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola democrática**: protagonismo e resiliência ou despolitização das praticas formativas. **Revista de Ciências da Educação, Americana**, v. 23, n. 23, p.273-292, 13 dez. 2010. P.281

40 – *Ibidem*.

41 – “Chego a perguntar-me até que ponto é legítimo, apesar das melhores intenções, os chamados especialistas dos órgãos centrais das Secretarias de Educação imporem pacotes pedagógicas [...] Não seria melhor cada escola ter acesso a muitas propostas e conteúdos curriculares para a partir da sua própria experiência, construir o projeto de escola que deseja?” – GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. P. 37.

Uma infelicidade que afeta indiretamente a movimentação política dentro da escola: como participar de uma construção democrática dentro da escola sem o conhecimento das questões que permeiam o funcionar desta?⁴²Essa questão, porém, não tem culpa apenas no grupo discente: a concepção da criança como indivíduo não preparado para este tipo de ação proveniente de um paternalismo característico de nossa sociedade impede a conexão entre os dois principais grupos da escola⁴³ – discentes e docentes – e cerceia qualquer interesse por parte dos jovens de conhecer as questões legislativas que auxiliariam na construção de reivindicações democráticas por parte do grupo, melhorando a vida no ambiente escolar.⁴⁴

2.2. O QUE SE ENTENDE POR GRÊMIO ESTUDANTIL?

Quanto às percepções, a que encontrava-se em voga pelo grupo dos alunos participantes do processo de constituição da agremiação, capta-se diversos elementos que demonstram um despreparo quanto a função deste – como já verificado anteriormente por conta dos objetos almejados por chapa. É perceptível que alguns tem uma compreensão mais lúcida de sua função, porém a grande maioria não demonstra ter consciência das funções e das oportunidades dadas pelo surgimento de algo desse tipo.

Esta falta de consciência acaba por dificultar o surgimento de preceitos democráticos já que, a partir do momento que a concepção criada no imaginário do grupo discente quanto à função do grêmio não foi de caráter crítico e emancipador, acaba-se por reproduzir comportamentos e formas de relacionar naturalizadas em nossa sociedade, sendo estas caracterizadas, majoritariamente, pela

42 – *Idem.*

43 – “Por isto, o dialogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seres sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca.” – FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. P. 44-57.

44 – “Por isto, o dialogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seres sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca.” – *Idem.*

hierarquização, falta de diálogo e imposição de ideias.⁴⁵ Portanto, um ambiente que seria destinado para autonomia e desenvolvimento do pensamento crítico acaba por servir de bastião para a manutenção de ideias vistas como negativas para a perspectiva teórica aqui adotada.⁴⁶

É implícito, porém, que a mentalidade presente no grupo dos alunos não ocorre apenas necessariamente por conta de experiências adquiridas por estes enquanto indivíduos históricos: o corpo administrativo também acaba por auxiliar no cerceamento do debate e das questões que desencadeiam estes.

Por parte deste, se concebe a agremiação como órgão destinado à impulsão do lazer e de atividades restritas quando às ações tomadas na escola. A administração, a partir desse conceito, acaba por impedir inconscientemente qualquer atividade autônoma do aluno no campo político.

Esse impedir, em perspectiva dos autores, encontra-se baseado nas seguintes bases que se tem por relação entre administração e grêmio: O autoritarismo intervencionista, que acaba por impedir qualquer tipo de ação destoante a concepção que se tem por grêmio, esta enraizado como um ponto positiva na escola. A hierarquização tão presente faz com que toda atividade tenha de ter aval da diretoria; O paternalismo enraizado nas relações entre administração e alunos torna inconcebível que estes tenham capacidade de agir por si.

É importante destacar, porém, como tais pontos não são únicos e nem frutos dessa instituição em particular. Inserida em uma sociedade aonde esses preceitos são básicos para a relação social, servindo de reflexo desta em suas questões sociais⁴⁷, a escola e a administração acaba por apenas reproduzir um padrão social já pré estabelecido.

Tão importante quanto esse ponto do campo ideal, é necessário destacar que, pelo colégio estar inserido num sistema hierárquico e rígido de questões legislativas e administrativas, a autonomia da instituição frente as ordens que são remetidas pelos gabinetes e secretárias é pouca.⁴⁸ Essa limitação quanto a

45 – MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das praticas formativas.** *Revista de Ciências da Educação, Americana*, v. 23, n. 23, p.273-292, 13 dez. 2010. P.281

46 – Teoria voltada a autonomia e ao protagonismo do jovem. Ver: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes** necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

47 – “Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar um sentido nova à função social da escola e do educador que não se considera um mero cão de guarda de um sistema iníquo e imutável.” – GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. P. 47.

48 – *Idem*, porém p.44-46.

autonomia da instituição frente a secretária generalizante torna impossível a concepção de órgão autônomo dentro da organização escolar.

2.3. AS ATIVIDADES DA CHAPA ELEITA

Efetivado o processo eleitoral, o grupo A acabou por se sair como vencedor das eleições após um longo dia de exercício do direito democrático de todo o pessoal inserido naquele particular âmbito escolar. Apesar de não fazer nenhuma proposta, como já dito, para atividades que ligasse a instituição com a sociedade que a rodeia⁴⁹, retirando a escola de sua imersão e isolamento frente a esta relação, o grupo ganhou com grande margem, tendo seus votos vindos majoritariamente do grupo dos docentes. Demonstração de um descaminhamento infeliz: a escola vista por algumas perspectivas pedagógicas como mecanismo de mudança social⁵⁰ encontra-se totalmente desconexa da realidade que à cerca.

As atividades levadas a cabo pela agremiação eleita foram poucas, mas já demonstram a linha seguida por esta: com atividades voltadas ou a arrecadação de dinheiro para o processo de conclusão do ensino fundamental ou atividades de cunho necessariamente assistencialistas como a arrecadação de alimentos para a doação.⁵¹ Quanto a cunho político, o desinteresse ou desconhecimento desta função por parte dos alunos e a falta de oportunidades dadas pelos discentes e administradores é perceptível.

Inegável que há algumas oportunidades como debates – como exemplo, um que ocorrerá referente a regime Vargas. Contudo, esse evento isolado é pouco para resolver-se os problemas referentes a um processo de diminuição do debate político e da conscientização política na escola. Apenas um projeto de longa duração poderia levar a cabo tal mudança.

3. COMENTÁRIOS FINAIS QUANTO A EXPERIÊNCIA

49 – “Os movimentos populares hoje não têm a pretensão de negar o papel do Estado como principal articulador das políticas sociais, mas não querem uma escola que seja apenas a extensão da escola burocrática do Estado; querem discutir a função social da escola pública.” – CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Escola Cidadã – Algumas Reflexões Sobre a Democratização da Escola Pública**. São Paulo, 2008. P. 8.

50 – GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

51 – MOURA, Marilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das práticas formativas**. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, v. 23, n. 23, p.273-292, 13 dez. 2010.

ORLANDIN, Raffael Ronaldo; CARVALHO, Guilherme Victor Norberto de; FONSECA, Genaro Alvarenga

Percebe-se que diversos pontos, como dito anteriormente, acabam por entrar qualquer forma de debate em torno de questões políticas na instituição escolar. O paternalismo⁵² que permeia a relação dos indivíduos responsáveis pela constituição do grêmio frente as pessoas responsáveis pelo setor administrativo da escola e pela atividade em sala de aula, o falso desenvolvimento de autonomia tanto no âmbito de relação externa – entre a instituição e os órgãos responsáveis pelas suas diretrizes – e interna frente a forma que se dá a relação discente-docente, discente-administração e docente-administração assomado à despolitização da sociedade que tende a destituir o debate de sua importância no âmbito que é utilizado para reflexo e manutenção desta⁵³ tendem a impedir o surgimento da autonomia e do protagonismo, destituindo a capacidade de surgimento de um pensamento crítico, responsável e necessário para a construção de uma manifestação política que não seja apenas reprodutivo de discursos pré-montados.⁵⁴

É dificultoso se colocar uma resolução para tais questões neste documento, já que os elementos que constituem essa forma de pensar não encontram-se necessariamente apenas na esfera educacional, como já denotado anteriormente. Muito destes encontram-se na base das relações sociais de nossa sociedade – como a hierarquização e disciplina que impedem a autonomia – fazendo com que apenas um trabalho de longo prazo venha a mudar isto.

Espera-se, contudo, que por via deste, venha a lucidar os problemas que impedem a constituição da real função da agremiação estudantil⁵⁵ na instituição escolar específica e que, a partir disto, reflita-se quanto às formas de se mudar a realidade do colégio.

REFERÊNCIAS

CASA CIVIL. **Lei** Nº 7.394. Brasília, 4 nov. 1985.

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

53 – MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das praticas formativas.** *Revista de Ciências da Educação, Americana*, v. 23, n. 23, p.273-292, 13 dez. 2010. P.281

54 – FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. P. 44-57.

55 – MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das praticas formativas.** *Revista de Ciências da Educação, Americana*, v. 23, n. 23, p.273-292, 13 dez. 2010. P.285.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Escola Cidadã – Algumas Reflexões Sobre a Democratização da Escola Pública**. São Paulo, 2008.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. *Cad. Pesqui.*[online]. 2002, n.115, pp.207-232.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola democrática**: protagonismo e resiliência ou despolitização das práticas formativas. **Revista de Ciências da Educação, Americana**, v. 23, n. 23, p.273-292, 13 dez. 2010. P.285

SOUZA, Flávia Juliana de. **Formação do grêmio estudantil como mecanismo de participação em uma escola municipal de Sapucaia do sul/RS**. 2011. 91 f. Tese (Pós-graduação) - Curso de Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Catarina, Sapucaia do Sul, 2011.

A DIMENSÃO TÉCNICA COMO POSSIBILIDADE HEURÍSTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

QUEIROZ, Gustavo Morais de – Universidade Técnica de Berlim⁵⁶

1. INTRODUÇÃO

A palavra “tecnologia” tem sido usada constantemente em referência a um conjunto de artefatos materiais como celulares, *tablets*, computadores, lousa digital interativa, e assim por diante. Essa concepção tem sido reduzida apenas a artefatos materiais. Dessa forma, o presente texto questiona esse reducionismo partindo de algumas questões fundamentais: na primeira parte, o que é, de fato, técnica? Quais os elementos da técnica? Qual a diferença entre técnica e tecnologia? Na segunda parte, qual a relação da técnica com as dimensões básicas da educação? Como se constitui essa relação? De que forma posso investigar sobre essa relação?

2. TÉCNICA

2.1. DEFINIÇÃO

A técnica está presente em todas nossas ações, como no cozinhar, no receber mensagens no celular, em comparar algo em um supermercado, assim como em grandes sistemas de infraestrutura de telecomunicações, de transportes; e entre outros meios. Ela está incorporada em nossas ações diárias, pois sem técnica não haveria sociedade humana, ou seja, ela é constitutiva da nossa própria existência.

Contudo, de uma forma geral, as ciências sociais têm negligenciado o tema “técnica/tecnologia” de suas análises esquecendo essa dimensão no processo social. A dimensão técnica é separada do social, dicotomizando tecnologia e sociedade. É uma visão naturalizante da própria concepção de homem e de sociedade.

Acredito que o motivo para isso está convencionalmente na divisão institucionalizada no mundo ocidental, entre os domínios de tecnologia e de sociedade. Eu não quero dizer que esses domínios não estejam

⁵⁶ Graduado em Comunicação Social pela PUC-PE, mestrado em Antropologia (da tecnologia) pela UFPE, doutorando em Sociologia da Tecnologia e da Inovação pela Universidade Técnica de Berlim (Alemanha). Professor universitário. Consultor na área de inovação. Pesquisador na Universidade de Londres em projetos focando experiência do usuário durante 2010-2011. Antropólogo no Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife - CESAR participando de projetos focando experiência do usuário durante 2007-2009.

relacionados, eles são considerados apenas como exteriores um do outro. (INGOLD, 1997, p. 106, minha tradução).

Essa negligência tem dificultado aprofundar a temática nas ciências sociais impossibilitando analisar o processo social em profundidade e perceber que sem essa análise da ação técnica reduz o ser humano a um ser simplesmente estático, sem capacidade de mudar o seu próprio meio. Aqui é visível a dicotomia natureza/cultura que tem acompanhado o pensamento ocidental por muitos anos. Esse pensamento imobiliza a ação do próprio ser humano no mundo, sem isso ele não cria, não imagina, não muda a sua própria condição de ser humano, um ser biológico e um ser cultural simultaneamente.

Elas (*ciências sociais*) parecem colocar a tecnologia em oposição à vida, cultura, política ou socialidade falhando em reconhecer que as tecnologias são parte integral e um elemento particular da condição humana, expressão cultural, regras institucionais e ação localizada (RAMMERT, 2011, p. 05, minha tradução).

O que faz da técnica importante para o social e, conseqüentemente, para a educação? Antes de argumentar a importância da técnica, é necessário uma discussão sobre o seu conceito e os seus elementos.

O que é técnica? Não há uma definição clara, pois há diversas conotações para a palavra, além do mais há uma confusão entre técnica e tecnologia, por isso é preciso levar em consideração também as traduções equivocadas⁵⁷. A definição encontrada de maior consistência e com pesquisas mais abrangentes foi a alemã. Primeiro, as pesquisas sociais alemãs têm levado em consideração a técnica como parte integrante do processo social desde o final do século XIX, como pode perceber nos trabalhos de Karl Marx e Max Weber. Segundo, as suas pesquisas serviram como base para criar áreas específicas do conhecimento, como filosofia da técnica, antropologia da técnica e sociologia da técnica. E, por fim, as atuais abordagens para a temática levam em consideração a técnica como elemento essencial para a composição do social, ou seja, as pesquisas criaram heurísticas onde possa desenvolver pesquisas empíricas podendo, assim, aprofundar a temática e possibilitar novas teorias.

Mas, o que é técnica (*Technik* – no sentido alemão)? Irrgang (2001) apresenta o termo *Technik* como sendo um artefato, *algo pronto para uso*, além do mais é um termo que faz referência aos conhecimentos processuais herdados de

⁵⁷ Veja o debate sobre o termo alemão *Technik* (técnica) traduzido nos Estados Unidos para *Technology* (tecnologia) no artigo *Technik comes to America* de Eric Schatzberg (2006).

geração a geração e os produtos a partir desses processos. É importante salientar dois pontos a partir dessa definição: primeiro, pessoas produzindo coisas; segundo, o conhecimento técnico como parte essencial da ação técnica, é um conhecimento de saber-fazer, não sendo muitas vezes um conhecimento científico. No entanto, o termo *Technik* tem sido ampliando, indo além de artefatos e de seu conhecimento processual. Esse termo foca apenas no artefato e no conhecimento para a produção dele próprio.

O termo apresentado por Irrgang (2001) não leva em consideração pessoas e suas ações incorporadas, contextos e o conhecimento e as habilidades como ações situadas em um cultura específica. Contudo, o importante dessa definição é que ela não reduz *Technik* apenas a artefatos materiais, mas envolve o conhecimento para a produção desses artefatos como fundamental da *ação técnica*.

Rammert amplia de forma significativa o termo *Technik*.

A técnica (*Technik*) deve ser entendida como a produção criativa e artificial da totalidade dos procedimentos e das instalações integrados nas relações das ações como mediadores para aumentar as atividades em sua eficácia, de forma a expandir as percepções em seu espectro e assegurar processos em sua confiabilidade (RAMMERT, 1999, p. 04, minha tradução).

A técnica deve ser entendida como a totalidade das inter-relações organizadas criativamente e artificialmente na sociedade, que devido à sua forma, funcionalidade e fixação em vários meios sociais produzem efeitos confiáveis e permanentemente desejados (RAMMERT, 2016, p. 202, minha tradução).

Observando esses conceitos mais atentamente, há alguns pontos importantes para ressaltar. A técnica está em relações com outros procedimentos técnicos expandindo as possibilidades de perceber a própria ação no mundo, sem, no entanto, limitar e reduzir o procedimento técnico a uma dimensão isolada do mundo, como um artefato produzido. Além do mais, é um procedimento criativo em constante movimento.

O que torna a técnica social? Rammert (2016) comenta que as técnicas “são os resultados implementados praticamente e institucionalizados socialmente” a fim de buscar, manipular e criar novas ações com o propósito de possibilitar novas habilidades a partir das existentes. Essa institucionalização da técnica (*Technik*) se dá ao que ele chama de *tecnização (Technisierung)*, é quando as ações, os fluxos de processos naturais e processo de *design* são, então, tecnizados seguindo um padrão fixo que produz efeitos repetitivos e confiáveis.

Quando essas ações são incorporadas, objetivadas e registradas em vários meios na ação técnica, os movimentos físicos são submetidos a um esquema de tecnização. Rammert (2016) fala de *habitualização*, ou seja, quando as ações corpóreas são quase automáticas, a dança, por exemplo. Quando esse processo corpóreo tem relação com a construção e combinação de coisas físicas com máquinas e sistemas complexos de máquinas, por exemplo, o processo de torneamento, fresagem, perfuração, é simplificado de maneira específica e parte desse trabalho é transferido para a mecânica de máquinas-ferramentas. Esse processo é chamado de *mecanização*. Quando estamos lidando com o processamento de caracteres, quer dizer, a decomposição de instruções em comandos mais simples que são combinados em programas para o processamento de um problema, chamamos isso de *algoritmização*. Essas são as três formas de tecnização, unindo sociedade e técnica.

As três formas de tecnização aparecem de maneira comum e intimamente relacionadas, no que Rammert (2016) chama de *constelações sócio-técnicas*⁵⁸. Devem-se considerar as ações técnicas como ações inter-relacionadas no mundo da vida. Dessa forma, reduzir o conceito de técnica a artefatos materiais implica em uma dicotomização técnica (*Technik*) e sociedade enfraquecendo o processo de tecnização que está inserido em nossas ações cotidianas.

2.2. ELEMENTOS DA TÉCNICA

Poser coloca a ação técnica como “um processo pelo qual o homem transforma criativamente substâncias e energias naturais para atender às necessidades individuais ou sociais” (POSER, 2016, p.18). Dessa forma, ele apresenta o silogismo prático

A quer B; A sabe que ele alcança B por meio de C; assim, A faz C. A primeira é premissa normativa, por se basear em um valor, enquanto que a segunda é a premissa cognitiva, e tem como base o conhecimento e a habilidade. A última é presumida em ações implícitas. E no caso de ações técnicas, ela deve ser adquirida por meio de aprendizagem prévia (POSER, 2016, p. 18, minha tradução).

Assim, os elementos da ação técnica – objetivo, meio, valor, conhecimento e habilidade – estão inter-relacionadas com outras ações, e estão

⁵⁸ A abordagem das *constelações sócio-técnicas* serão detalhadas mais no ponto 4.3 sobre as abordagens sociais sobre técnica.

ligados ao mais fundamental elemento, à criatividade técnica, ao espírito criativo. Dessa forma, a novidade técnica vem instituir novas ações técnicas, possibilitando novos processos de tecnização.

3. A TECNOLOGIA

A palavra *tecnologia* surge no século XVIII como o conhecimento sistematizado das técnicas descrita na *Enciclopédia de Ciência, Arte e Ofício* (1751) da França e no trabalho de Johann Beckmann *Einleitung zur Technologie oder zur Kenntnis der Handwerke, Fabriken und Manufakturen* (1777). Houve

uma demanda por uma reflexão teórico-filosófica da tecnologia (*Technologie*) desenvolvida por Christian Wolff no início do século XVIII sob o nome de "tecnologia" e, por outro lado, o modelo tecnológico de uma classificação de todas as técnicas no sentido das ciências da engenharia por Johann Jacob Beckmann nomeando "tecnologia" (*Technologie*) no final do século XVIII (IRRGANG, 2001, p. 10).

O termo em alemão *Technologie* é constituído de uma inter-relação da natureza, dos conhecimentos práticos e conhecimentos científicos, da sociedade e da relação de outras técnicas. Essa é a visão usada para as *Technikwissenschaften* (Ciências das Técnicas) e *Ingenieurwissenschaften* (Ciências das Engenharias). O termo *Technologie* em alemão abrange uma "malha complexa (oficina, maquinário, grande sistema técnico, rede) de muitas técnicas diferentes que são combinadas para um propósito de solidificar ao longo do tempo nas tecnoestruturas da sociedade" (RAMMERT, 1999, p. 03).

Enquanto que o termo em inglês direciona o seu uso para artefatos reduzindo a sua complexidade em produção de objetos (*tools*). Uma discussão realizado por Schatzberg (2006) apresenta que o termo *Technology* foi moldado no início do século XX a partir do termo alemão *Technik*. Contudo, reduziu esse termo ao estudo da produção de artefatos ou ao conjunto de artefatos usados pelo homem. A língua portuguesa tem acompanhado o sentido do termo em inglês para o termo *Tecnologia*.

4. ABORDAGENS DO ESTUDO DA TÉCNICA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Nas ciências sociais, há basicamente três abordagens que estudam e analisam a *técnica* como elemento para a composição do social. O questionamento

básico é *como técnica e sociedade se encaixam?* As três perspectivas para essa pergunta são *determinismo tecnológico, construção social da tecnologia e constelações sócio-técnicas*.

4.1. DETERMINISMO TECNOLÓGICO

O determinismo tecnológico defende que a técnica (tecnologia, no sentido dado ao termo inglês *technology*) causa, determina e muda a estrutura da sociedade. A técnica torna-se autônoma. A técnica tem a sua própria lógica. A sociedade não pode afetar a direção da técnica. Esses são os princípios básicos do determinismo lógico.

Tem-se analisado mudanças na sociedade a partir de revoluções técnicas com o uso de artefatos, como revolução neolítica, revolução da eletrônica, e isso causando toda uma mudança estrutural na sociedade. Um dos representantes do determinismo tecnológico Jacques Ellul comenta que “a tecnologia (técnica) moderna está agora na fase de totalidade governante da vida humana” (ELLUL, 1964, p. 64). E que o ambiente é de natureza artificial, autônoma, auto determinante e independente de qualquer intervenção humana.

Essa visão tem acompanhado algumas análises sociais acusando a *técnica* de grandes males causados na sociedade. O determinismo tecnológico reduz a ação social, imaginação e o próprio poder de mudança. Além do mais, essa teoria nos torna incapazes de trazer novidade e modificar as próprias ações técnicas, pois para essa perspectiva a técnica é autônoma. Porém, Ropohl critica o determinismo tecnológico ao dizer que não é possível estudar o fenômeno tecnológico (*Technik*) apenas por um fator, mas por meio de uma visão de sistema, isso que dizer, por um sistema sócio-técnico.

4.2. CONSTRUÇÃO SOCIAL DA TECNOLOGIA

O termo “construção social da tecnologia” denota dois pontos diferentes. Primeiro, faz referência a uma abordagem de pesquisa para estudar mudança técnica na sociedade, ambos em estudos históricos e contemporâneos. Segundo, denota uma teoria sobre o desenvolvimento da tecnologia (enquanto artefato).

A construção social da tecnologia é uma das abordagens entre várias construtivistas de estudar ciência e tecnologia que surgiram nos anos 1980. Aqui, 'construtivista' quer dizer uma orientação que trata a verdade dos fatos científicos e o trabalho de artefatos técnicos como realizações – como sendo construído – mais do que propriedades intrínsecas desses fatos e máquinas (BIJKER, 2015, p. 135, minha tradução).

Essa perspectiva rejeita o determinismo tecnológico. Para os teóricos da abordagem construtivista, os grupos sociais desempenham um papel muito importante para o desenvolvimento da tecnologia (*artefatos* técnicos). Eles acusam que as ideias do determinismo tecnológico não são baseadas em estudos empíricos detalhados, mas em conceitos apriorísticos. Os teóricos concentram sobre o desenvolvimento de um artefato técnico específico e não em uma tecnologia (*artefato*) geral. Além do mais, uma construção de um artefato técnico é uma construção social tendo significado para um grupo social.

Porém, a abordagem construtivista tem suas limitações. Rammert chama atenção comentando que o “construtivismo social tem sido criticado por negligenciar o caráter “multi-fase” do desenvolvimento técnico e deixar passar as limitações das estruturas sociais estabelecidas” (RAMMERT, 2001, p. 03, minha tradução). Além disso, não pode-se negar a dimensão normativa dos artefatos técnicos, por exemplo. Para Vermaas (2011), os artefatos possuem uma função (como funciona?), um plano de uso (passos para usar) e afirmações normativas (como você usa um artefato técnico).

4.3. CONSTELAÇÕES SÓCIO-TÉCNICAS

A partir do questionamento: *como são distribuídas as atividades humanas e técnicas?* Rammert estabelece uma perspectiva mais realista e próxima do desenvolvimento da *Technik* e da *Technologie*. Ao pensar em uma distribuição de atividades, ele tem focado suas análises a partir das três formas de tecnização, habitualização, mecanização e algoritmização. Essas três formas estão inter-relacionadas em nossas ações cotidianas e criam as constelações sócio-técnicas. Ele tem apontado em suas análises tanto para o simples uso de um martelo assim como para o desenvolvimento da inteligência artificial.

Para Rammert (2007), uma teoria importante para o desenvolvimento dessa abordagem que aponta heurísticamente para a união de técnica e sociedade foi a de Ator-Rede de Latour, Law e Callon. A concepção de elementos não-

humanos denominados *agentes* participam ativamente da constituição social. No entanto, essa teoria tem colocado humanos e não-humanos na mesma simetria da condição social, não estabelecendo claramente a distribuição dessa constituição social tratando uma simples ação técnica (ferramentas, aparelhos) igualmente como uma complexa (sistemas inteligentes, alta tecnologia).

A abordagem das constelações sócio-técnicas trata de maneira híbrida o fenômeno da ação técnica na constituição social, pois tanto o social influencia a técnica, assim como a técnica (em seus diversos níveis de desenvolvimento técnico) influencia o social. “É uma estrutura (constelação) híbrida intimamente ligada às unidades humanas, fatuais e simbólicas a fim de alcançar um desempenho esperado de forma efetiva e permanente” (RAMMERT, 2007, p. 503, minha tradução).

Para analisar essa constelação híbrida, Rammert desenvolve um método denominado de *tecnografia*. Esse método será detalhado na última parte do capítulo.

5. DIMENSÕES BÁSICAS DA EDUCAÇÃO E A TÉCNICA

As dimensões básicas da educação têm feito parte das análises das ciências da educação na Alemanha. Elas se constituem como elementos básicos da dimensão educacional do ser humano. São elas: Educação (*Erziehung*), Aprender (*Lernen*), Formação Humana (*Bildung*), Ensinar (*Lehren*) e Socialização (*Sozialisation*).

Vieira (2017, p. 128) apresenta as cinco dimensões a partir dos estudos antropológicos da Educação na Alemanha: em **Educação**, “o Homem é um ser educacional, enquanto por um lado, está sendo constituído (ou seja, é capaz de educar e é carente de educação) e, por outro lado, é um ser que se auto educa”; em **Aprender**, “o Homem é um ser que aprende (capaz e necessitado de aprendizagem)”; em **Formação Humana**, “o Homem é um ser em formação (capaz e necessitado de formação)”, em **Ensinar**, “o Homem é um ser que ensina”; e, finalmente, em **Socialização**, “o Homem é, finalmente, um ser socializante e civilizado”.

De forma mais detalhada, na dimensão **Educação**,

o homem, diferente do animal que não tem língua e tem que aprender; a educação é mais do que alimentar, cuidar e proteger, porque as pessoas precisam de relacionamentos, da comunicação; a educação é para viver a vida, e não para a sobrevivência; a educação serve para introduzir as crianças na cultura; e por último, a educação é considerada necessária porque o Homem nasce (VIEIRA, 2017, p. 128).

Essa dimensão é concebida como um lugar de três relações, “o mediador (educadores), o mediado (objeto) e o destinatário (aluno), que, em sua prática, trata-se de ensino e aquisição” (VIEIRA, 2017, p. 129).

Na dimensão **Aprender**, o ser humano é um ser que aprende de maneira forma (sistematização do conhecimento) e informal, é um aprender a viver, um aprender a aprender. E essa aprendizagem é realizada na e através da experiência, ou seja, **Aprender** tem relação com a própria ação do ser humano no mundo.

Na dimensão **Formação Humana**, Vieira (2017) aponta que *Bildung* possui dois lados

um é referente à normatividade que está relacionado ao ideal humano e de que a educação, a aprendizagem e o ensino são decisivos para o processo de formação humana, e o outro é referente à plasticidade de *Bildung* que implica a sua condição (p. 130-131).

O **Ensinar** é uma dimensão que

o ensino é sempre baseado na aprendizagem, mesmo que não seja certo que isso realmente ocorra. Deve-se acrescentar que o ensino pode tomar lugar na forma explícita como na interação entre as pessoas, bem como na forma implícita como na interação do aluno com material ou meios. O ensino tem como objetivo na mediação de informações e habilidades, ao contrário de Educação, que tem como objetivo uma atitude (moral) (VIEIRA, 2017, p. 132).

E, por fim, a **Socialização**,

na perspectiva antropológica de socialização, as pessoas aparecem como dependentes de outras pessoas e, em primeiro lugar, eles têm que aprender as regras de convivência. Isso significa dizer que em processos conscientes ou inconscientes de socialização, o homem é ao longo da sua vida pensante e perceptivo, e age em suas formas simbólicas e práticas performativas de acordo com os padrões da cultura circundante (VIEIRA, 2017, p. 132).

O ser humano necessita da socialização para aprender, ensinar e formar o mundo. Dessa forma,

nas experiências, os processos de socialização são subjetivos (experiências pessoais), intersubjetivo (experiências de outras pessoas), objetivo (mundo real) e se desenvolvem (maturação) em uma entrelaçada relação complexa, assim o Homem tem de assimilar e se acomodar (VIEIRA, 2017, p. 133).

Essas dimensões se inter-relacionam nas ações sociais cotidianas de modo que elas criam e recriam novas interações e, conseqüentemente, novas ações

A DIMENSÃO TÉCNICA COMO POSSIBILIDADE HEURÍSTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO – p. 85-

técnicas. É impossível pensar essas dimensões sem incluir a dimensão técnica e o processo da tecnização. Cria-se uma malha complexa de aprendizagem e de ensino das técnizações perpetuando em novas gerações, sendo elas criadoras de novas ações técnicas, e assim por diante. As dimensões básicas não são separadas da própria ação incorporada no mundo, pois a formação humana (*Bildung*) – que inclui também o fator biológico – está inserida como parte constitutiva da tecnização, a habitualização. A socialização configura-se na institucionalização das constelações sócio-técnicas, já que a técnica (*Technik*) é elemento essencial da constituição do social.

Nos discursos diários é possível encontrar a relação da educação e da aplicação de artefatos técnicos em salas de aula nas frases como *melhorar o desempenho de ensino dos alunos, tornar a aprendizagem menos tediosa, melhorar a qualidade da educação, tornar as aulas mais atrativas e inovadoras*, e assim por diante. Percebe-se um determinismo tecnológico nesses discursos, ou seja, só a inclusão de tais artefatos possibilitariam uma educação “mais atraente e inovadora”. Primeiro, a atração e a inovação de um artefato técnico só terá eficácia a partir de sua institucionalização, ou seja, o grupo social tem que possuir habilidade e conhecimento da nova ação técnica, e para isso aquele artefato tem ser significativo socialmente nas interações sociais.

Segundo, a implementação de um artefato técnico requer uma análise das constelações sócio-técnicas e das dimensões da educação. Pois, ambos estão inter-relacionados em uma complexidade social envolvendo ações incorporadas com seus afetos, sua imaginação e seus getos, seu conhecimento de mundo possibilitado pelas diversas experiências envolvendo todas as interações e, por fim, pela tecnoestrutura do grupo social.

6. MÉTODOS PARA A INVESTIGAR A RELAÇÃO

A pesquisa para a relação das dimensões básicas da educação e a ação técnica não pode ser reduzida aos discursos dessa relação, pois é reduzir o próprio processo de compreensão da tecnização. A tecnização é uma ação técnica incorporada institucionalizada pelas repetições de ações cotidianas. O que pretende-se aqui é apresentar possibilidades de métodos que possam assimilar, compreender, interpretar e refletir essas relações sem reduzir a complexidade do

que está sendo estudado. Sendo assim, a aplicação desses métodos terá mais validade a partir de novas problemáticas que possibilitem ampliar a própria pesquisa educacional.

6.1. COMO OBTER OS DADOS?

A partir de um desenho de pesquisa com uma problemática clara e realista, é possível adotar os seguintes métodos:

6.1.1. Etnografia

É o método “pelo qual os típicos significados de campos sociais específicos são redescobertos. A etnografia explica a “objetividade” socialmente construída do mundo social como sempre preexistente, e assume que os atores possuem conhecimento da situação” (KNOBLAUCH, 2009, p. 184-185, minha tradução). Isso é, etnografia permite descrever os antecedentes históricos e a dinâmica das situações encontradas no campo. A etnografia trata da descrição das experiências envolvendo grupos sociais possibilitando o mapeamento das interações diárias.

6.1.2. Vídeografia

É um método que pesquisadores usam câmera para compreender as ações dos atores no cotidiano e analisar como eles realizam essas ações. Neste método, há um foco específico no campo e se compõe em dados mais densos (KNOBLAUCH; TUMA, 2011, minha tradução). A vídeografia objetiva perceber as ações incorporadas e suas intencionalidades surgidas nas experiências com as interações com elementos humanos e não-humanos.

6.1.3. Tecnografia

É um método desenvolvido pela sociologia da técnica da Universidade Técnica de Berlim, que tem como foco principal “investigar práticas e atividades entre humanos e técnica (*Technik*). Seu trabalho se dá a partir de processos e

A DIMENSÃO TÉCNICA COMO POSSIBILIDADE HEURÍSTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO – p. 85-

constelações do nível micro a fim de explorar o desenvolvimento de ações técnicas para o nível macro” (RAMMERT, 2007, p. 504, minha tradução).

6.1.4. Entrevista

É um procedimento essencial para compreender e interpretar os significados subjetivos de ações incorporadas no campo. A entrevista foca sobre os elementos fundamentais subjetivos para o tema da pesquisa, qual conhecimento tem sido desempenhado (*performed*) a partir das gravações de vídeos das ações incorporadas no campo.

6.2. COMO ANALISAR OS DADOS?

6.2.1. Vídeolanálise

É um método de análise interpretativo que permite estudar os processos sociais em seu contexto. A partir dessa análise, pode-se transcrever e analisar seletivamente o material coletado, realizar análise extensiva e reconstruir as estruturas de sequência, isto é, as estruturas de sentido (SCHNETTLER, 2015, p. 429, minha tradução).

6.2.2. Análise Hermenêutica Educacional

É um método que contribui para a interpretação e compreensão do texto que ocorre num movimento circular que envolve tanto o lado objetivo, quanto o subjetivo. Na Educação, a Hermenêutica tem como tarefa a compreensão cotidiana atrelada à realidade educacional, no qual envolve a compreensão de todas as circunstâncias educacionais (teórica e prática), ou seja, o sentido da educação (VIEIRA, 2017).

REFERÊNCIAS

BIJKER, Wiebe E. Social Construction of Technology. In: In: Wright, James D. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2 ed. Vol. 24, p. 135-140. Amsterdã: Elsevier. 2015.

ELLUL, Jacques. The Technological Society. Nova Yorque: Alfred A. Knopf. 1964.

INGOLD, Tim. Eight themes in the anthropology of technology. *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*. London, Vol. 41, No. 01. p. 106-138, março. 1997.

IRRGANG, Bernhard. *Philosophie der Technik*. Band I Technische Kultur, Munique: Ferdinand Schöningh, 2001.

KNOBLAUCH, H. Social constructivism and three levels of video analysis. In: KISSMANN, U. T. *Video Interaction Analysis. Methods and Methodology*. Frankfurt: Peter Lang, 2009.

KNOBLAUCH, H.; TUMA, R. Videography: An Interpretative Approach to Video-Recorded Micro-Social Interaction. In: MARGOLIS, E.; PAUWELS, L. (Orgs.). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. London: Sage, 2011.

POSER, Hans. *Homo Creator. Technik als philosophische Herausforderung*. Berlim: Springer. 2016.

RAMMERT, Werner. *Technik*. Berlim: Technical University Technology Studies: Working Papers, 1999.

_____. *The Cultural Shaping of Technologies and the Politics of Technodiversity*. Berlim: Technical University Technology Studies: Working Papers. 2001.

_____. *Technik und Gesellschaft*. In: Joas, Hans. *Lehrbuch der Soziologie*. 3 ed. P. 482-504. Frankfurt: Campus Verlag. 2007.

_____. *Distributed Agency and Advanced Technology or: How to Analyse Constellations of Collective Inter-Agency*. Berlim: Technical University Technology Studies: Working Papers. 2011.

_____. *Technik – Handeln – Wissen. Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie*. 2 ed. Berlim: Springer, 2016.

SCHATZBERG, Eric. *Technik comes to America: Changing Meanings of Technology before 1930*. *Technology and Culture*. Vol. 47, nº 03, p. 486-512, julho. 2006.

SCHNETTLER, B. Videoanalyse. In: DIAZ-BONE; WEISCHER, C. (Orgs.) *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer, 2015.

VERMAAS, Pieter. *A Philosophy of Technology. From Technical Artefacts to Sociotechnical Systems*. Amsterdã: Morgan & Claypool. 2011.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. *Antropologia da Educação: levantamento, análise e reflexão no Brasil*. Curitiba: CRV. 2017.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CISI, Pedro Henrique Reato – UNESP⁵⁹

1. INTRODUÇÃO

A educação a distância pode ser definida como uma forma de educação onde, professor e aluno não estão sob o mesmo teto, ou seja, não compartilham o mesmo ambiente físico. Para que ela ocorra são necessárias tecnologias que proporcionem a comunicação entre quem está aprendendo e quem está ensinando. Autores como Riano (1997), também sugerem que essa modalidade de educação se dá na relação professor-aluno mediada por diversos materiais instrucionais e pela orientação tutorial, utilizando novas tecnologias. Com a popularidade da internet e a massificação de seu uso, a educação a distância ganha novas perspectivas, uma vez que a difusão de informações e conteúdos foi amplamente facilitada.

Essa forma de educação visa suprir a carência de infraestrutura educacional, principalmente em países como o Brasil, de forma que a população possa ter acesso ao ensino. Diante desse panorama, acredita-se que a educação a distância possa funcionar como uma aliada da educação convencional, ajudando-a na formação permanente do corpo docente das escolas de educação básica, como defende Giolo (2008).

São vários os problemas que atingem o sistema educacional brasileiro, o que leva a uma aprendizagem insatisfatória dos alunos. Entretanto, conforme afirmam alguns teóricos, tais como Freitas (2010), alguns desses problemas envolvem a formação do professor e, indiretamente a formação dos alunos.

Além do exposto anteriormente, o professor bem formado deve ter acesso a programas de formação continuada, uma vez que, em um mundo globalizado as áreas do conhecimento tendem, a cada vez mais se mesclarem, caracterizando um ensino interdisciplinar.

De acordo com Oliveira et al,

⁵⁹ Professor de Ciências Humanas do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo e mestrando do Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Franca, São Paulo. E-mail: pedroreato@hotmail.com.

a Educação a Distância poderá contribuir na medida em que esse professor passa a desenvolver habilidades próprias dessa modalidade de ensino, como: aprender a pesquisar, analisar as informações obtidas e (re)construir o conhecimento, possibilitando a formação de um pensamento autônomo, porém numa via coletiva e participativa (OLIVEIRA et al, 2009, p.178).

Neste sentido, como qualquer outra profissão, a docência pressupõe saberes, envolvendo não apenas o domínio do conteúdo específico, mas uma vasta base de conhecimento. Sendo assim, uma atuação docente satisfatória está relacionada com a formação adequada.

Diante da realidade brasileira, este artigo aborda a modalidade de ensino a distância e como esta pode fornecer subsídios para a formação continuada de docentes da educação básica. Ainda neste trabalho pretendeu-se traçar um perfil do professor que busca a formação por meio das tecnologias da informação e o levantamento de dados acerca da oferta de cursos destinados a profissionais da educação.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

O surgimento e a democratização das tecnologias da informação vêm provocando mudanças nas formas de ensino/aprendizagem. A Educação a Distância (EAD), surge, então, como uma alternativa para atender às necessidades de um grande número de pessoas que, por diversos motivos, não têm a possibilidade de frequentar o ensino presencial.

Vidal e Silva (2010) acreditam que a educação a distância é uma modalidade onde há o uso de tecnologias e estruturas que possibilitam que o aprendizado ocorra em ambiente diferente do local de ensino. Ainda defendem que a flexibilidade de espaço de tempo e o acompanhamento online podem motivar o aluno a continuar seus estudos.

Já Moore e Kearsley (1996) apud Mugnol (2009), referem-se a essa modalidade não como educação, mas sim como ensino, dizendo que:

O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas (MOORE; KEARSLEY, 1996, apud MUGNOL, 2009, p.343).

Sendo assim, a educação a distância tem como objetivo principal possibilitar ao estudante o acesso ao conhecimento em diversos locais, onde professores, tutores e estudantes fazem parte dessa rede.

3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A EAD no Brasil começou a dar seus primeiros passos por meio de cursos por correspondência, apoiados pela televisão e pelo rádio. Já com a chegada da década de 90 e a globalização da informação, novas tecnologias da comunicação são popularizadas como a internet e o computador pessoal, neste momento histórico começam a surgir programas oficiais e formais de EaD incentivados pelas secretarias de educação municipais e estaduais, algumas iniciativas isoladas e outras em parceria com as universidades (VIDAL & MAIA, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 80, estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

De acordo com Mugnol (2009, p. 345),

A partir da Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para todos os níveis de ensino (LDB), o ensino a distância, conforme dispõe o parágrafo 4º, do inciso IV, do artigo 32, passa a ser definido como uma modalidade utilizada para “complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” e segundo o inciso 2, do artigo 87, cada município deve ser responsável por “prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.”

Ainda segundo Mugnol (2009), o Plano Nacional de Educação, demandado pela LDB e que passou a vigorar em 2001, com a aprovação da Lei 10.172/01, no capítulo que trata da educação a distância, refere-se a essa modalidade de ensino “como um meio auxiliar de indiscutível eficácia” para enfrentar “os déficits educativos e as desigualdades regionais”.

O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, ao reconhecer o sistema oficial de ensino dos cursos ofertados na modalidade a distância por instituições credenciadas pelo MEC, expande o processo de produção de conhecimento acerca da EAD no Brasil (MUGNOL, 2009). Dessa forma, novos projetos de cursos começam a ser desenvolvido, propondo-se inicialmente a atender interesses e necessidades específicos de formação de professores da Educação Básica e Superior.

A entrada do século XXI deu início a uma era de amplos debates sobre esta modalidade, mesmo assim, o empobrecimento de informações sobre o tema acaba por prejudicar a modalidade, sendo normalmente classificada como inferior e sem qualidade suficiente para ser equiparada à educação presencial (PIMENTEL; ANDRADE, 2000).

O Brasil é um país extenso e populoso, onde, o acesso à educação e infraestrutura se restringe em grande parte ao centro-sul do país, ou seja, perto dos grandes centros urbanos. Em tal cenário, a educação a distância se mostra como uma alternativa para que populações de regiões menos favorecidas e afastadas possam ter acesso a alguma forma de ensino, seja ele básico ou profissionalizante. Outro público da EAD seriam pessoas que trabalham e não tem tempo de frequentar um curso presencial.

Seguindo o que foi dito anteriormente, tem-se que o ensino a distância ainda tem muito para se desenvolver no Brasil, visto que, de acordo com o relatório da OCDE, *Education at a Glance* (2015), apenas 14% da população adulta brasileira possuía diploma de ensino superior em 2013.

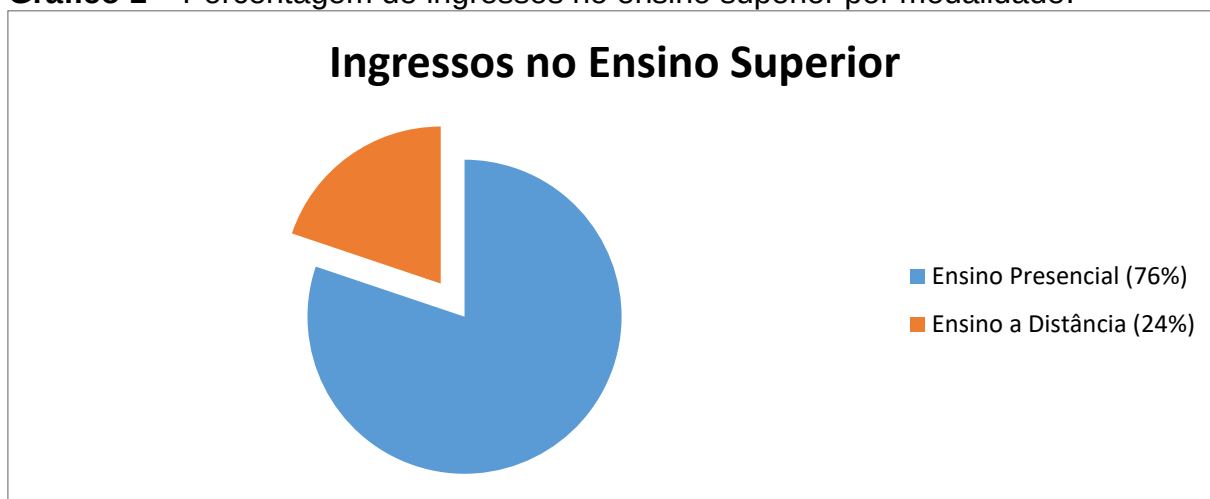
Na Tabela 1 tem-se o número de ingressos no ensino superior nas modalidades a distância e presencial no ano de 2012, de acordo com o Censo da Educação Superior do MEC. Por meio dos dados, percebemos o destaque que a EaD vem conquistando no ensino superior. Posteriormente é apresentado, na Figura 1, o gráfico referente à porcentagem de ingressos nos ensinos presencial e a distância.

Tabela 1 – Número de ingressos por modalidade de educação em 2012.

	Ensino Presencial		Total	Ensino a Distância		Total
	Pública	Privada		Pública	Privada	
Bacharelado	298.123	1.243.627	1.541.750	9.641	152.313	161.954
Licenciatura	142.111	162.777	304.888	32.369	153.830	186.199
Tecnológico	49.092	298.278	347.370	6.517	187.963	194.480
	Total de Ingressos no Ensino Presencial		2.194.008	Total de Ingressos no Ensino a Distância		542.633

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2012.

Gráfico 1 – Porcentagem de ingressos no ensino superior por modalidade.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

4. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

Entre as políticas educacionais brasileiras recentes, podemos citar a criação em 2006, da UAB - Universidade Aberta do Brasil, pelo Decreto nº. 5.800/06, que institucionaliza os programas de formação de professores, e tem como objetivo:

Expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica.

A UAB foi instituída com o objetivo de desenvolver a modalidade de educação a distância, expandindo a oferta de cursos e programas de educação superior no país, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

O funcionamento da UAB consiste num conjunto de IES públicas, que articuladas e integradas com polos municipais de apoio presencial (SEGENREICH, 2009), oferecem cursos de nível superior e de pós-graduação para pessoas que por algum motivo, tenham dificuldade de acesso à formação universitária. O sistema

atende ao público em geral, entretanto no Art. 1º do Decreto nº. 5.800/06 fica estabelecida a prioridade de acesso aos docentes que atuam na educação básica pública (COSTA; PIMENTEL, 2009), visando o desenvolvimento profissional de professores e, por consequência, a melhoria do ensino público.

De acordo com Pimentel (2010), o programa UAB permite parcerias com diversas universidades públicas, garantindo a expansão de seus campi por meio dos polos de apoio presencial e o aumento significativo do número de alunos, sendo o principal programa de fomento ao uso da modalidade a distância na educação superior.

Assim, a UAB funciona como um instrumento que almeja a universalização do acesso ao ensino superior, além de permitir a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo o ensino e difundindo a oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

De acordo com a Tabela 2, construída com base nos dados fornecidos pela UAB, nota-se a presença da Universidade Aberta do Brasil na formação inicial e continuada de docentes.

Tabela 2 – Estatísticas da UAB, 2014.

Cursos oferecidos	1.248
Instituições	96
Polos	667
Cursos de licenciatura	357
Cursos de especialização na área de educação	180
Cursos de aperfeiçoamento na área de educação	175

Ao analisar as possibilidades da EAD na formação de professores, chega-se à conclusões convergentes com a de Belloni (2010), onde defende a Educação a Distância para a formação de professores no Brasil, pois acredita nas possibilidades educativas que integra as TIC's (Tecnologia da Informação e Comunicação), bem como possibilita a ampla abrangência territorial que alcança.

Ainda segundo Belloni (2010), ao conseguir se formar na modalidade EaD, o professor, na condição de aluno, terá conquistado o domínio de algumas ferramentas digitais, de forma que possa se apropriar desses instrumentos e utilizá-los em sala de aula, permitindo, assim, o aprendizado dos mesmos aos seus alunos. Baseando-se na idéia anteriormente proposta, tem-se que o professor, ao se formar

por meio da EaD, agrega conhecimentos profissionais e assim, desempenha o papel de professor empreendedor, agindo na transformação de seu cotidiano de trabalho.

A formação de professores não deve mais ignorar a existência das mídias e das tecnologias da educação, já apropriadas por diversas áreas do conhecimento, dada a importância dessa temática no atual cenário educacional. De acordo com Belloni (2010), é de suma importância que os docentes estejam sintonizados com as culturas das novas gerações e com as demandas da sociedade, uma vez que as gerações do século XXI possuem uma significativa influência das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Entretanto, a utilização das TIC na formação inicial e continuada dos professores deve priorizar a qualidade do ensino, sendo avaliada e diagnosticada pelos órgãos competentes.

5. FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ATITUDE EMPREENDEDORA

Neste trabalho, designaremos como professor empreendedor aquele indivíduo que dedica parte de seu tempo ao aperfeiçoamento pessoal e busca a formação continuada como parte de seu trabalho docente. Para isso, tomamos emprestado o conceito de empreendedorismo defendido por Barreto, que condiz com o acima exposto, quando diz que:

Empreender é um ato criativo. É a concentração de energia no iniciar e continuar um empreendimento. É o desenvolver de uma organização em oposição a observá-la, analisá-la ou descrevê-la. Mas é também a sensibilidade individual para perceber uma oportunidade quando outros enxergam caos, contradição e confusão. É o possuir de competências para descobrir e controlar recursos aplicando-os da forma produtiva (BARRETO, 2008, p.75).

De acordo com Ribeiro (2012), na conjuntura atual de hipercompetição, encarada pelas organizações desde seus primórdios, o empreendedorismo concede poderes aos indivíduos, sendo que a formação cria valor e traz aumento da produtividade para a coletividade, assim sendo, a educação a distância vista como uma atitude empreendedora pode ser uma aliada para a construção de uma nova realidade.

No cenário acadêmico de nosso país, onde é clara a falta de formação de qualidade do professorado, se faz necessário alavancar ideias e propor estratégias para que professores de diferentes esferas educacionais tenham acesso

as mais variadas formas de educação e entre elas, pela maior facilidade de oferta, o ensino a distância. Assim sendo, a educação a distância representa uma ferramenta para que professores possam melhorar sua atuação e fazer da educação nacional não apenas um espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante, mas um espaço de mudanças (RIOS, 2011).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino encontraram na educação a distância a possibilidade de ampliar suas fronteiras, oferecendo, além dos cursos totalmente a distância, disciplinas on-line em cursos presenciais como uma forma de enriquecer o currículo e contribuir para a autonomia dos estudantes na aquisição de conhecimento.

As novas tecnologias contribuíram significativamente para a criação de novas ferramentas de comunicação e informação dentro da modalidade a distância. A aprendizagem individualizada garante aos estudantes o desenvolvimento de sua autonomia e competência de aprender a aprender, ou seja, o indivíduo passa a ser protagonista de seu desenvolvimento profissional, é empreendedor e modificador de sua realidade.

O presente trabalho possibilitou observar que com a EAD, obtém-se flexibilidade de tempo, economia no deslocamento até o local de estudo e multimeios de aprendizagem. Além disso, existe a oportunidade de estudar a partir de novas metodologias e tecnologias, uma vez que envolve o conteúdo trabalhado nos cursos e habilidades adquiridas na execução dos mesmos, como por exemplo, a utilização do ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas.

Sendo assim, conclui-se que a educação a distância reflete de forma positiva na atuação do professor em sala de aula, dado que permite que o ensino se torne mais interessante e conectado com as novas tecnologias da informação. Outra vantagem positiva é a possibilidade de expansão territorial e da facilidade temporal, já que os professores podem se planejar e otimizar a utilização do tempo destinado a sua formação.

REFERÊNCIAS

BARRETO, L. P. **Educação para o Empreendedorismo**. Salvador: Escola de Administração de Empresa da Universidade Católica de Salvador, 1998.

BELLONI Maria Luiza, **Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores**. IN: MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (orgs). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: eduFSCar, 2010.

BRASIL. **Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 2005.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara Maria. **O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil**. ETD-Educação Temática Digital, v. 10, n. 2, p. 71-90, 2009.

FREITAS, Maria. T. **Letramento digital e formação de professores**. Educ. rev. vol.26 nº.3 Belo Horizonte Dec. 2010.

GIOLO, Jaime. **A educação a distância e a formação de professores**. Educação & Sociedade, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view**. Belmont:Wadsworth Publishing Co., 1996.

MUGNOL, Marcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 27, 2009.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de et al. **Educação a distância e formação de professores**. Ensino em Re-vista, v. 16, n. 1, p.159-180, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7957/5064>>. Acesso em: 04 abri. 2017.

PIMENTEL, Mariano Gomes; ANDRADE, Leila Cristina Vasconcelos de. **Educação a distância: Mecanismos para classificação e análise**. In: Congresso Internacional de Educação a Distância. 2000.

PIMENTEL Nara Maria. **Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas**. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (orgs). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: eduFSCar, 2010.

RIANO, M. B. R. **La evaluación em Educación a distancia**. In Revista Brasileira de Educação a Distância. Rio de Janeiro. Instituto de pesquisas avançadas. Ano IV, Nº20, 1997.

RIBEIRO, R. L. **A contribuição das instituições de ensino superior para a educação empreendedora**. 4º Congresso Internacional de Cooperação Universidade-indústria. Taubaté, São Paulo, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2, p. 59, 2009.

VIDAL, O. F.; SILVA, M. M. **O Tutor na Educação a Distância: contribuições da motivação para a aprendizagem online**. 2010. para a aprendizagem online, 2010.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à educação a Distância**. Fortaleza: Editora RDS, 2010.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO TUTOR NO PROCESSO DE ENSINO E QUALIDADE DO CURSO

IDALGO, Elisa Garcia Bertonni – FAPESF
MACHADO, Thais – FAPESF

1. INTRODUÇÃO

A EaD (Educação a Distância) é uma modalidade de ensino que se expande a cada dia e atualmente com o avanço das tecnologias da informação e comunicação o contexto educacional passa por mudanças, e a educação a distância se enquadra a este contexto ao se adaptar ao novo perfil de alunos com uma rotina extensa e que precisa conciliar toda a dinâmica que envolve tempo e estudos. Schlosser (2010) destaca que a educação a distância torna-se cada vez mais praticada por muitas pessoas e está presente na rotina dos brasileiros quando nos referimos a formação em nosso país. Dessa forma para atender a demanda e anseios dos alunos da EaD, é preciso contar com um elemento fundamental neste processo, o “tutor” o principal agente de atuação no campo da Educação a Distância.

O tutor ao atuar com destreza no ambiente de ensino consegue motivar o aluno, estimular a busca por conhecimento além de contribuir para uma aprendizagem significativa. O trabalho de tutoria deve acontecer com dedicação e competência, influenciando para que os cursos tenham um bom desenvolvimento e qualidade no ensino, o que consequentemente contribui para que o aluno desenvolva algumas habilidades em relação aos estudos, como por exemplo, a autonomia para uma aprendizagem mais independente. Na função de envolver o aluno o tutor é fundamental, pois apresenta o domínio do conteúdo ministrado por ele, e faz mediações para que o curso tenha dinamismo, visão crítica e alcance fatores de sucesso.

Este trabalho pretende a partir das revisões da literatura e estudos teóricos, destacar as funções dos tutores nos cursos de EaD e compreender como suas ações influenciam no sucesso do aluno e consequentemente do curso. Todas as ponderações e apontamentos do trabalho ressaltam a importância da função do tutor e suas competências para o bom desenvolvimento do aluno, assim é importante abordar aspectos como qualidade e relacionamento entre tutor-aluno.

Assim, o trabalho pretende fornecer subsídio para melhor esclarecimento do tema proposto, e a partir de apontamentos compreender melhor as competências essenciais do tutor ao bom desempenho do aluno na EaD, ressaltando a questão da qualidade nos cursos e no relacionamento entre tutor e aluno.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E O PAPEL DO TUTOR

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que se expande a cada dia e atende a um grande número de alunos que buscam o acesso ao ensino superior que se adeque as suas necessidades. Para Caetano (2014), a EaD tem se expandido e se consolidado no Brasil e em vários países, como uma modalidade que visa democratizar o acesso ao ensino superior, e este crescimento é visível diante da grande demanda nos cursos a distância. Corroborando com a temática, Souza et al (2014), aponta que esta democratização está relacionada ao alcance que a educação a distância teve principalmente nos cursos de ensino superior, no qual conseguiu atender muitas pessoas que por diferentes motivos não foram contempladas com a educação superior presencial. Alves (2011), destaca também a importância da EaD como uma modalidade da educação que propicia maiores chances nos estudos e é um instrumento fundamental de promoção de oportunidades para muitos indivíduos, e apresenta que a EaD tem recursos capazes de atender a um grande contingente de pessoas, garantindo a qualidade e atendendo as expectativas dos alunos.

Outro fator de destaque da EaD no Brasil é a capacidade de atingir a um grande número de alunos, através do uso das tecnologias da informação e comunicação, garantindo a continuidade nos estudos. Neste contexto Alves (2011) aponta que ao oferecer possibilidades no processo de ensino aprendizagem a distância, a EaD se apresenta com um importante fator social, pois permite o acesso e continuidade do ensino das pessoas que se veem excluídas, por diferentes razões, como morarem longe das universidades, indisponibilidade de conciliar tempo e trabalho, dentre outros. Dessa forma a EaD é vista como uma modalidade que permite ao aluno oportunidades de prosseguir em sua trajetória escolar sem maiores prejuízos. É importante compreender que o ensino a distância tem suas características próprias, e se difere completamente dos cursos presenciais,

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO TUTOR NO PROCESSO DE ENSINO E QUALIDADE DO CURSO – p. 108-123

considerando que na EaD a tecnologia está presente em todos os momentos e exige um posicionamento e postura diferente dos alunos e profissionais envolvidos. Machado (2004) destaca que nessa modalidade de ensino o curso é mediado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, assim como uma infraestrutura organizacional composta por uma equipe técnica, pedagógica e administrativa, que trabalham em conjunto e se comunicam para garantir a qualidade do curso a distância.

Verifica-se que é uma modalidade de ensino com características próprias e utilizam tecnologias da informação e comunicação para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de possibilitar um aprendizado mais autônomo por parte do aluno. Mas para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma autônoma e significativa para o aluno, é essencial que os cursos atendam a padrões de qualidade, e para isso devem ser compostos por profissionais capacitados. Caetano (2014) destaca então que para atender aos padrões de qualidade e tantas outras questões pedagógicas os cursos devem ser mediados pela equipe pedagógica da instituição, em especial pela tutoria e corpo docente, que apresentam funções diferentes e que se completam; assim fica a cargo do corpo docente (professores) na EaD exercer funções como a elaboração do material didático, atividades, provas, ministrar as aulas, além de ministrar o envolvimento do aluno com o conteúdo através de uma linguagem clara e objetiva que favoreça uma aprendizagem efetiva, dentre outras funções.

De acordo com o mesmo autor citado acima, o tutor desempenha funções diferentes do professor, pois visam a formação de profissionais capazes de discutir e elaborar conhecimento, estar atento a participação do aluno e em seu desenvolvimento no curso, ser um motivador de todo o grupo, além de orientar, esclarecer dúvidas, indicar as fontes de pesquisa, dar suporte e encorajar o aluno em suas dificuldades; utilizando para isso diferentes ferramentas e estratégias para auxiliá-los, uma delas é o fórum temático que além de auxiliar na aprendizagem colaborativa e promover a interação no fórum, incentiva discussões a respeito de um tema proposto e promove um debate e a interação entre os alunos, favorecendo trocas constantes e a construção do conhecimento.

É importante destacar que tutor na educação a distância desempenha várias funções e tem como um de seus objetivos desenvolver no aluno habilidades de auto aprendizado; considerando que a maioria são provenientes da educação

presencial, portanto, é importante primeiramente adaptar o aluno no contexto da EaD, para que desenvolva autonomia em sua aprendizagem. Desenvolver esta autonomia no aprendizado do estudante é uma das tarefas essenciais no trabalho do tutor, onde o mesmo deve auxiliar o aluno e orientar para que crie assim hábitos e comportamentos de estudos diários e de forma comprometida, traçando metas e estratégias de estudos.

O tutor em seu trabalho desempenha papéis de um profissional dinâmico e com múltiplas funções, assim para Arnaldo Niskier (1999 apud Machado 2004), o tutor reúne diferentes qualidades, como de um planejador, pedagogo, comunicador, e técnico de informática; além de selecionar metodologias diferenciadas, avaliar constantemente o desempenho do aluno, verificar as dificuldades dos alunos e os orientar, comentar os trabalhos realizados através de feedback constante, responder dúvidas e ajudar os alunos no planejamento de seus trabalhos, fornecer informações, organizar círculos de estudos, auxiliar nas dificuldades, promover debates e trocas de ideias, dentre outras funções. Fica evidente que o tutor em todo o momento apoia o aluno em sua relação com o ensino aprendido e o conteúdo específico, apontando alternativas para uma aprendizagem significativa e encorajando-o em sua trajetória de estudos; assim abordar questões que envolvam o trabalho do tutor e suas competências para o bom desempenho do aluno na EaD é um assunto primordial no cenário da educação a distância e merece atenção especial.

Nos últimos anos a Educação a Distância vem ganhando destaque devido ao aumento da demanda, esta modalidade de ensino é pautada principalmente pelo intenso uso de tecnologias da informação e comunicação, atingindo assim um grande número de alunos. Atualmente essa modalidade tem o subsídio de leis específicas. Neste contexto pode-se dizer que o marco legal da EaD é apresentando na LDB (Lei 9.394 de 1996) e posteriormente mais aprofundado pelo Decreto nº. 5.622, de dezembro de 2005, em seu artigo 1º, que caracteriza a educação a distância como uma modalidade educacional que prevalece a mediação didático-pedagógica em todos os processos de ensino, através da utilização de tecnologias da informação e comunicação, que integra alunos, professores e tutores, realizando atividades educacionais em lugares e tempos diversos.

É visível que a educação passa por mudanças ao longo dos anos, e a educação a distância é uma das modalidades da educação que se adequa as

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO TUTOR NO PROCESSO DE ENSINO E QUALIDADE DO CURSO – p. 108-123

necessidades do novo perfil de alunos, que muitas vezes não conseguem conciliar tempo e trabalho ou que por diferentes fatores não tem acesso aos estudos de forma presencial; assim a EaD faz o uso de tecnologias e é regida por uma comunicação ativa, com trocas constantes de informações, através do diálogo e construção de conhecimento. Neste contexto, Lemgruber (2013) cita que alguns estudiosos ressaltam a importância dessa temática, como Anísio Teixeira e Roquete Pinto, grandes pensadores e nomes de destaque no campo educacional, que defenderam o uso da tecnologia em projetos voltados a educação, e também Paulo Freire um dos pensadores mais notáveis da história da educação que sempre destacou a riqueza da construção coletiva do conhecimento, valorizando e problematizando os saberes dos educandos.

Assim, para que o processo de ensino seja significativo e a aprendizagem aconteça de forma eficaz, o tutor é uma peça chave e que pode garantir o sucesso no desempenho do aluno; para Rocha e Leal (2010), o tutor pode receber algumas denominações diferentes, como: facilitador, mediador e motivador, sendo ele uma figura importante nos cursos a distância. Mas para que seu trabalho garanta a qualidade no aprendizado, é essencial que o tutor tenha uma formação específica, além de competências para desempenhar suas ações. Para Borges e Souza (2012), estas competências são definidas como a de gerenciamento; a pedagógica, a de aplicação de recursos de informática (tecnológicos) e a competência sócio afetiva. Todas essas competências contribuem para o desempenho do aluno, além constituir o perfil do tutor que desenvolve suas ações com destreza e de forma comprometida.

Para Schlosser (2010), várias competências são atribuídas ao tutor, e são fundamentais para o bom desempenho de sua função, sendo que o mesmo deve orientar e dar respaldo ao aluno, exemplificar, sugerir fontes de pesquisa, apoiar e motivar, instigar a busca por conhecimento, manter uma comunicação ativa, dar feedbacks e propor reflexões sobre o objeto de estudo. Enfim, vários autores vêm corroborar com esta questão e irão contribuir para melhor compreensão do tema no decorrer do trabalho, esclarecendo melhor sobre as competências essenciais do tutor ao bom desempenho do aluno na EaD.

2.1. COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A PRÁTICA DE TUTORIA

Na educação a distância fica evidente que o tutor desempenha uma função primordial na aprendizagem do aluno e na garantia da qualidade do curso, assim é importante compreender quais seriam as competências essenciais do tutor para um bom desempenho do estudante em seu processo de ensino aprendizagem. A educação a distância exige práticas que envolvam o aluno e para isso é importante que os profissionais envolvidos tenham competências para atuar com destreza em suas ações. É o que ressalta Silveira (2014) quando aponta que a tutoria no ambiente virtual requer do tutor algumas competências que irão contribuir para a efetivação de um trabalho de qualidade, e neste cenário se destacam competências, tais como a capacidade de gerenciar equipes e criar interesses em comum, competência para mediar discussões e reflexões, coordenar trabalhos em grupo contribuindo para que o trabalho em equipe se efetive, articular todo o processo de ensino, ser um mediador entre aluno e conhecimento e principalmente contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Ao abordar aspectos relacionados as competências necessárias para a prática de uma boa tutoria, Ramos (2013), Santos et al (2005), Borges e Souza (2012), Mill (2008) e Martins (2003) elencam algumas delas e apresentam reflexões que auxiliam a entender melhor o papel do tutor.

As competências necessárias ao tutor são fundamentais para atender a demanda do mundo atual, em constantes transições e que buscam propósitos e ideias que inovem. Para Santos et al (2005), o conceito de competência está relacionado a noção de formação, e destaca três competências profissionais: 1- competência como a de tomar iniciativa e assumir responsabilidades diante de situações profissionais com as quais se depara no trabalho, esta competência está relacionada a autonomia e pro-atividade; 2- Competência de entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos, sabendo atuar em diferentes contextos; 3- Competência como uma capacidade de mobilizar pessoas em torno de situações, com o compartilhamento de ideias e ações, atuando com co-responsabilidade. É possível perceber que o conceito de competência profissional abarca diferentes significações, mas é essencial para orientar o profissional em seu contexto de trabalho.

Para Ramos (2013) há competências que devem ser desenvolvidas pelo tutor, atendendo aos próprios critérios de qualidade exigidos por órgãos responsáveis pela educação em nosso país, como a Secretaria de Ensino a

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO TUTOR NO PROCESSO DE ENSINO E QUALIDADE DO CURSO – p. 108-123

Distância (SEED/MEC), que apresenta referências de padrões de qualidade, consolidando a melhoria nos cursos EaD no Brasil. No próprio documento apresentado pela SEED/2007, o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica nos cursos a distância e suas ações desenvolvidas devem contribuir para o desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, acompanhando seu desenvolvimento e promovendo espaços de construções coletivas, auxiliando o aluno e esclarecendo dúvidas. Assim, é fundamental que o tutor tenha domínio do conteúdo ministrado, para que o curso mantenha o dinamismo, visão crítica dos assuntos abordados e estimule a busca de conhecimentos. Percebe-se assim que o tutor não pode se limitar apenas em ações básicas de sua função, mas deve buscar uma atuação que envolva diferentes competências e habilidades, contribuindo assim para a qualidade de seu trabalho.

O trabalho tem como um de seus objetivos discutir sobre competências essenciais ao tutor para o bom desempenho do aluno. Ramos (2013), Borges e Souza (2012) vem corroborar com o assunto, ao elencar que o tutor nos dias atuais deve apresentar competências que auxiliem em sua prática pedagógica e contribua de forma eficaz no desempenho dos alunos. Dessa forma o trabalho irá apresentar algumas competências necessárias para desempenhar a função de tutoria, que são “as competências pedagógicas, as competências sócio afetivas, as competências tecnológicas e as competências gerenciais” (RAMOS, 2013, p.8 *apud* Tractenberg e Tractenberg 2007) e serão detalhadas abaixo.

Para Ramos (2013) a primeira é a competência pedagógica e técnica, que está relacionada a formação inicial do tutor e ao domínio que tem sobre o conteúdo ministrado na disciplina, além de compreender todo o material didático e o projeto político pedagógico da instituição em que atua, além disso tal competência pode se apresentar em ações como a de conhecer, compreender e colocar em prática concepções da EaD, esclarecer dúvidas, sugerir o aprofundamento de temas importantes além indicar fontes bibliográficas para estudos, auxiliar a construção do conhecimento propiciando momentos de reflexão crítica, participar e intermediar as discussões entre os alunos e dar respostas claras e detalhadas das atividades aos alunos.

Ainda de acordo com Ramos (2013), temos a competência tecnológica relacionada ao domínio de recursos multimídias e das Tecnologias da Informação e

Comunicação, ou seja as TICs. Nesta competência o tutor deve saber utilizar as tecnologias utilizadas no curso, além de instruir os discentes sobre os procedimentos básicos, esclarecendo dúvidas sobre o material proposto e responder a questionamentos que dizem respeito a plataforma de aprendizagem. Corroborando a descrição acima, Borges e Souza (2012), destacam algumas ações de tutoria que contribuem para o desenvolvimento da competência tecnológica, como: intermediar o contato virtual entre alunos e os envolvidos com o curso, estabelecer a “ponte” entre alunos e equipe técnica auxiliando no suporte técnico, utilizar de forma eficaz e-mails em explicações e orientações, estimular trabalhos coletivos; realizar feedbacks constantes que propiciem a reflexão do aluno e dominar as ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.

Ramos (2013) destaca também as competências sócio afetivas que possibilitam o tutor a manter uma interação positiva com o aluno, mediando a relação, incentivando, motivando em seu processo de ensino e nas atividades propostas, com o objetivo de torná-las mais atraentes e interessantes para o aluno, o que contribui para facilitar o desempenho do mesmo durante o curso; além disso é essencial que o tutor desenvolva ações que envolvam o respeito às características individuais e ao tempo de cada aluno no seu processo de ensino, incentive a participação individual e coletiva, motive o grupo através de mensagens que valorizem sua construção, intermedeie conflitos e promova a interação e a colaboração entre os alunos, trabalhe para que o ambiente de aprendizagem seja acolhedor através de uma comunicação dinâmica e que se aproxime do aluno.

Neste contexto Borges e Souza (2012) ressaltam que a competência sócio afetiva está voltada para o relacionamento entre tutor e aluno e a afetividade durante esse processo, assim o tutor precisa desenvolver ações como: apresentar uma linguagem cordial, conhecer o perfil de seus alunos, ser atencioso e prestativo, desenvolver uma escuta sensível, incentivar a participação e estimular o aluno no desejo pelo conhecimento, reconhecer o crescimento individual do aluno e do grupo como um todo, ter perspicácia ao observar dificuldades e orientar em sua superação e estabelecer uma comunicação clara e comprometida com a aprendizagem. Por último, Ramos (2013) apresenta as competências gerenciais que possibilitam a capacidade de organização das atividades, tempo e comunicação em torno da mediação do tutor.

No cenário da EaD verifica-se que a tutoria é uma tarefa complexa e com inúmeras atribuições, de modo que suas ações são fatores determinantes para a qualidade na formação do aluno. Borges e Souza (2012), demonstram a necessidade do desenvolvimento de competências ao tutor que possibilitem ao estudante da EaD explorar recursos disponíveis, permitindo que o mesmo alcance os objetivos propostos durante o curso, além de contribuir para uma aprendizagem significativa e colaborativa. Dentre as competências já citadas anteriormente por Ramos (2013), Borges e Souza (2012), destacam também a competência auto avaliativa que deve envolver a compreensão do tutor sobre a sua própria prática e atuação, buscando assim uma análise de melhoria do seu trabalho e de suas funções desempenhadas. Na tutoria é importante que o profissional esteja comprometido com o seu trabalho e faça uma reflexão e um replanejamento diário de suas práticas, esta auto avaliação é importante para o desenvolvimento do profissional e melhoria na qualidade dos cursos.

Outro ponto que merece destaque diz respeito a qualidade dos cursos da educação a distância, e neste contexto é importante frisar que a qualidade está relacionada a vários aspectos, e um deles é a seriedade e competência do tutor, sendo ele uma peça fundamental para o sucesso no processo de ensino, através da mediação entre conteúdo e aluno. Para Ramos (2013), é necessário evidenciar que o tutor é um educador a distância, e deve ter consciência de seu papel como um formador de conhecimentos, sendo que características como dedicação na tutoria ajudam a fortalecer o aprendizado do aluno que se sente mais motivado e capaz. Além disso, as ações desempenhadas pela tutoria ajudam então a identificar o perfil do aluno, quais suas dificuldades e expectativas; e para isso o tutor deve utilizar uma linguagem clara que atinja a todos e facilite o processo de comunicação da EaD, e que conseqüentemente terá reflexos na aprendizagem. Dessa forma é importante que o tutor tenha além de uma formação específica, um olhar crítico sobre sua própria atuação, e possa auto avaliar suas ações. Neste processo Ramos (2013), deixa claro que o tutor deve ter ciência das competências necessárias ao trabalho de tutoria, e dentre as várias competências destaca:

[...] domínio do idioma nacional falado e escrito; conhecimento e prática da informática, produção de textos, arquivos e gráficos; domínio de diferentes mídias e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); concepção da aprendizagem humana como troca de experiências entre pessoas; comunicabilidade; organização, planejamento e avaliação pedagógica;

empatia (transportar-se para o universo do outro); clareza na expressão verbal (oral ou escrita); Iniciativa para oferecer respostas rápidas; facilidade para elogiar e reforçar interpretações inovadoras e alcances dos alunos; facilidade para sugerir revisões, interpretações alternativas, indicar aprofundamentos e para fazer comentários que levem ao aprimoramento de competências profissionais (RAMOS, 2013, p.7 apud VÉRAS, 2007, p.60).

Além de todas estas competências citadas até o momento, Mill (2008) traz contribuições sobre o assunto e aborda a relação de saberes e competências que dizem respeito a ação de tutoria, como o domínio de tecnologias, gerenciamento de equipe e supervisão de regras e etiqueta (normas de conduta utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem), que deve contribuir para um ambiente de cortesia e respeito na relação tutor e aluno. O tutor ao desenvolver tais aptidões estará contribuindo para o bom desempenho do aluno no curso a distância.

Mill (2008) destaca que diante de tantas competências atribuídas a função de tutoria, uma merece um destaque especial, que é competência comunicativa e na qualidade de sua interação e atenção com os alunos. A realidade da EaD deve ser baseada na comunicação constante, permitindo assim maior proximidade entre os envolvidos através da interação virtual que consequentemente auxiliará o aluno em seu processo de desenvolvimento e em sua trajetória de estudos. Por fim, Martins (2003) traz algumas reflexões sobre competências essenciais do tutor ao bom desempenho do aluno da EaD, no qual o mesmo deve tornar-se um pesquisador-em-ação, com conhecimentos fundamentados sabendo socializá-los, contribuindo para a aprendizagem e assimilação dos conteúdos. Assim, diante desses apontamentos e reflexões sobre as competências necessárias à função de tutoria, nota-se a importância do tutor estar preparado para lidar com questões diversas, como responsabilidade no trabalho, saber lidar com os cronogramas, incentivar o aluno e motivá-lo, desenvolver ações em prol de um ambiente colaborativo e investir em uma formação permanente que dê suporte para o desempenho de um trabalho de qualidade.

2.2. A RELAÇÃO ENTRE ATUAÇÃO DO TUTOR E A QUALIDADE DOS CURSOS EAD

As competências atribuídas ao tutor são essenciais para o trabalho nos cursos EAD, além de necessárias para que o mesmo desenvolva seu trabalho dentro dos critérios de qualidade na educação. O próprio documento da SEED

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO TUTOR NO PROCESSO DE ENSINO E QUALIDADE DO CURSO – p. 108-123

(Secretaria de Educação a Distância) apresenta uma legislação específica e com referenciais de qualidade para os cursos. Assim de acordo com Ramos (2013), é importante se adequar às novas exigências e necessidades da EaD, colaborando para o fortalecimento dos cursos e atendendo a demanda de novos perfis profissionais, além de consolidar as possibilidades e a universalização de uma educação de qualidade.

Com a consolidação da educação a distância em nosso país, há uma busca pela qualidade dos cursos que está estritamente ligada a atuação da tutoria, ou seja, o tutor tem um papel considerável no processo de desenvolvimento e trabalho de competências e habilidades dos alunos da EaD, considerando que o mesmo atua diretamente na mediação da aprendizagem entre aluno e conteúdo. Ainda de acordo com Ramos (2013) a implementação de cursos a distância de qualidade não se mede, portanto, por número de alunos envolvidos no curso, mas sim pela seriedade e coerência do projeto pedagógico proposto nos cursos a distância, assim como todos os envolvidos com a equipe gestora, principalmente os mediadores do processo de ensino, ou seja, os tutores.

De acordo com Junior, Graciano e Filgueira (2014), a educação a distância vem se desenvolvendo rapidamente graças ao desenvolvimento tecnológico crescente e neste contexto a atuação dos tutores nos cursos de EaD é um dos principais pontos de reflexão, pois sua atuação está relacionada ao desenvolvimento e sucesso do curso, considerando que o tutor é quem tem o maior contato com o aluno e dessa forma, é capaz de perceber as necessidades e reais dificuldades enfrentadas pelo aluno e assim ajudar a superá-las. É possível analisar que a atuação do tutor é um ponto chave na melhoria de qualidade dos cursos a distância, por estar tão próximo ao aluno e ser um mediador ativo no processo de ensino-aprendizagem. É imprescindível também ressaltar neste contexto, a importância da formação continuada e específica de tutores para o trabalho na educação a distância que irão contribuir de forma efetiva para o sucesso do aluno e qualidade do curso.

Para Junior, Graciano e Filgueira (2014), as funções exercidas na prática pelos tutores de EaD vão além das competências pedagógicas, tecnológicas, quanto psicossocial, mas exigem além disso algumas características e qualidades humanas, que podemos pontuar como: empatia, cordialidade, respeito as suas capacidades, pois os alunos necessitam de atenção e carinho especiais e muitas

vezes podem se sentir sozinhos nesse processo de ensino, e veem no tutor um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem; assim cabe a ele a tarefa de acolher os alunos e compreender suas dificuldades, reconhecendo seu progresso. Esta relação estabelecida entre tutor e aluno, traz certa proximidade aos cursos de educação a distância, o que consequentemente é favorável para desenvolvimento do aluno e sucesso do curso.

Para Borges e Souza (2012), a função desempenhada pelo tutor é um dos principais fatores que determinam a qualidade no ambiente virtual de aprendizagem, considerando que o tutor estabelece uma relação direta e dialógica com o aluno, além de toda mediação e interação necessária a aprendizagem no curso. Na Educação a Distância o tutor passa a ser a figura central nos cursos de educação a distância, e seu trabalho influencia para o sucesso e qualidade do curso; da mesma forma, a falta de conhecimento de suas funções podem acarretar problemas que irão refletir posteriormente e consequentemente podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Verifica-se assim a necessidade do tutor conhecer suas atribuições, trabalhar com comprometimento e ciente que sua atuação, este estritamente ligada ao desenvolvimento do aluno e qualidade do curso. Desse modo é necessário destacar que como profissional da educação o tutor precisa de uma formação continuada, aprimorando suas práticas pedagógicas e exercendo com competências seu trabalho.

Para Mill et al (2008) com o crescimento da educação a distância no nosso país, a figura do tutor recebe um olhar mais atento, considerando que este profissional é de extrema importância para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, e merece atenção em termos de compreensão da configuração do seu trabalho. Pode-se dizer então que o tutor torna-se parte importante na engrenagem educacional dos cursos a distância e sua atuação é decisiva para a aprendizagem dos alunos, o que nos traz uma reflexão sobre como a atuação do tutor esta relacionada a qualidade dos cursos da EaD.

Assim a partir de todos os apontamentos elencados até agora é possível analisar que as ações do tutor, as competências atribuídas ao seu trabalho, a relação estabelecida no processo de ensino e a motivação no curso são fatores essenciais para garantir a qualidade dos cursos EaD. Além disso, a capacitação do tutor merece uma atenção especial, considerando que o mesmo é uma peça central de todo processo, é importante que o tutor saiba atuar com destreza, repensando

sua prática no ambiente virtual de aprendizagem, garantindo ao aluno uma aprendizagem significativa e que atenda as suas expectativas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a globalização e avanços tecnológicos, a educação a distância ganha destaque e neste contexto é fundamental compreender melhor as especificidades da EaD e do trabalho do tutor. O estudo ressalta a importância do trabalho do tutor e de suas funções, que contribuem para uma dinâmica eficaz nos cursos de educação a distância além de motivar o aluno ao acompanhá-lo em seu processo de desenvolvimento pedagógico.

Para realizar um trabalho de qualidade é essencial que o tutor tenha desenvolvida algumas competências, além de possuir conhecimentos e atitudes essenciais para a função. Considerando que o mesmo é uma das peças centrais no processo de ensino é importante uma atuação coerente com os objetivos propostos no curso que atenda as demandas dos alunos e suas perspectivas de aprendizagem. Dessa forma, não basta ter o domínio técnico de ferramentas, é necessário desenvolver habilidades que influenciem diretamente no desempenho do aluno, pois ao atuar com clareza e precisão no ambiente de aprendizagem o tutor transmite mais confiança ao processo de ensino, conseguindo motivar e estimular o estudante em sua busca por conhecimento de forma mais significativa.

O tutor deve atuar diretamente junto ao aluno, como um mediador, motivador e também facilitador no processo de aprendizagem, contribuindo para que o aluno desenvolva habilidades essenciais para seu bom desempenho nos estudos com autonomia. Outra questão relacionada ao trabalho do tutor está relacionada a qualidade do curso, considerando que é importante desempenhar tarefas com seriedade e comprometimento, envolvendo os alunos, em uma dinâmica de curso contextualizada que, consequentemente, reflete resultados positivos na qualidade do curso.

Com os estudos e levantamentos elencados durante o trabalho foi possível concluir que o tutor em seu trabalho desempenha papéis de um profissional ativo e dinâmico, com múltiplas funções, que podem estar vinculadas a aspectos administrativos e pedagógicos, ou seja, deve acompanhar o aluno em todo o seu processo de ensino, ter um conhecimento técnico amplo, saber ouvir o aluno, avaliar

seu desempenho, orientar em relação aos conteúdos, auxiliar nas dificuldades, promover reflexões, dar feedbacks construtivos em uma linguagem afetiva capaz de dialogar com o aluno com clareza, desenvolver no aluno competências para trabalhar em grupo, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, criatividade, cooperação e interatividade.

O trabalho além de abrir espaço para considerações e discussões sobre a tutoria nesta modalidade de ensino como um instrumento de formação, contribui principalmente para oferecer informações e trazer reflexões aos profissionais envolvidos com a formação dos alunos da educação a distância, para que compreendam que a atuação do tutor vai além de ministrar matérias e conteúdos, mas que além disso deve desenvolver habilidades que propiciem ao ambiente virtual de aprendizagem um clima amigável, dialógico e de trocas significativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Artigo da Universidade do Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Educação a Distância, vl 10, 2011. Disponível: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf> Acesso em 01 julho 2017.

BORGES, Fabiana Vigo; SOUZA, Eduardo Rodrigo de. **Competências essenciais ao trabalho tutorial**: estudo bibliográfico. SIED-Simpósio Internacional de Educação a Distância-Encontro de pesquisadores em educação a distância. UFSCAR, 2012. Disponível em <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied>> Acesso em 23 junho 2017.

BRASIL. **Decreto no. 5.622** de 19/12/2005. Diário Oficial da União, 20/12/2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/> Acesso em 25 maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/SEED. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, agosto. de 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em 21 maio. 2017.

CAETANO, Camilla Barreto Rodrigues Cochia.; MORAIS, Lucélia Leite de.; ZANIM, Rosana Ruiz. **Tutoria e docência na modalidade a distância**: definição de papéis. In: 20º Congresso Internacional de ABED de Educação a Distância: EaD e a internacionalização da aprendizagem no Brasil, Curitiba, 2014. p.1-10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/258.pdf>>. Acesso em 26 junho. 2017.

JUNIOR, Antônio Borges.; GRACIANO, Paula.; FILGUEIRA, Sérgio. **Matriz de competências de tutores em educação a distância.** In: 20º Congresso Internacional de ABED de Educação a Distância: EaD e a internacionalização da aprendizagem no Brasil, Curitiba, 2014. p.1-10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/126.pdf>>. Acesso em 4 de julho de 2017.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a Distância:** para além dos caixas eletrônicos. Artigo apresentado a UFJF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf> Acesso em 25 maio. 2017.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Eliana de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EaD.** Universidade Federal do Ceará, Abril/2004. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>> Acesso em 29 maio 2017.

MARTINS, Onilza Borges. Teoria e prática tutorial em educação a distância. **Revista Educar**, Curitiba, n. 21, p. 153-171. 2003. Editora UFPR, 2003. Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2128>> Acesso em: 1 de julho de 2017.

MILL, Daniel; et al. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância:** o tutor e sua importância nesse processo. Cadernos da Pedagogia Ano 02 Volume 02 Número 04 agosto/dezembro 2008. Disponível em <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>> Acesso em 1 julho de 2017.

RAMOS, Margarte da Silva. **Qualidade da tutoria e a formação do tutor:** os efeitos desses aspectos em cursos a distância. X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 2013. UNIREDE. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/112988.pdf>> Acesso em 01 julho de 2017.

ROCHA, Marise Maria Santana da.; LEAL, Rosângela Maria de Almeida Camarano (Org.) **Educação a Distância:** textos e contextos. São João del Rei - UFSJ, 2010.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; TRACTENBERG, Leonel; PEREIRA, Máira. **Competências para a docência on line:** implicações para formação inicial e continuada de professores-tutores do FGV ONLINE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/149tcb4.pdf>> . Acessado em 30 de junho de 2017.

SCHLOSSER, Rejane Leal. **A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância.** Revista Digital da CVA - Ricesu, vl 6, N. 22, 2010. Disponível em <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/128/112>> Acesso em 20 julho 2017.

SILVEIRA, C. A. B. **Mediação pedagógica e educação a distância: as competências do tutor e a motivação para aprendizagem** - Universidade de Franca/Polo UAB - ESUD 2014 - XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA - FLORIANÓPOLIS/SC 05, 08 DE agosto 2014 – UNIREDE. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anaisesud2014/files/pdf/128129.pdf>>. Acesso em: 15 julho 2017.

SOUZA, Wanderson Gomes de; et al. **Educação a Distância como possibilidade de democratização do ensino superior: uma discussão à luz do pensamento de Democracia e Educação de John Dewey**. Piracicaba, 18 de maio de 2014, - UNIMEP. Disponível em <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/348.pdf>> Acesso em 7 maio 2017.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA JUVENTUDE

ADAMI, Luciana A. Mani – UNESP⁶⁰
LOPES, Rodrigo Touse Dias – UNESP⁶¹

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação a distância apresenta uma grande expansão a partir da aprovação da Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional*. Esta legislação é reflexo de ações que visam democratizar o acesso ao Ensino Superior e, posteriormente, culminam na implementação de Políticas Públicas que visam a ampliação de cursos oferecidos nesta modalidade de ensino. Considerando este cenário, buscaremos neste artigo, apresentar os principais planos e iniciativas governamentais que foram criadas e que, ainda, estão sendo pensadas para alcançar este objetivo.

É relevante salientar que estas Políticas Públicas vêm em direção ao que estabelece o *Plano Nacional de Educação* (PNE) – 2001/2010 e, mais recentemente 2014/2024 – em relação à grande demanda de jovens recém-egressos do ensino médio que não tem acesso ao Ensino Superior. Podemos pressupor que a inserção na vida social e profissional desses jovens é prejudicada uma vez que este direito lhes é negado, pois partimos da concepção de que através da educação é que os saberes são ensinados e, portanto, ela também dá a eles identidade. Desse ponto de vista, a educação é tida como um direito dos jovens, da juventude. De acordo com isso, é relevante conhecer na literatura: o que é “juventude” e o que este termo significa? A partir daí, podemos entender qual é o papel do jovem na sociedade e a importância da educação e do trabalho em sua vida.

Por outro lado, se faz necessário refletir sobre a educação a Distância, suas metodologias de ensino, o acesso aos suportes tecnológicos que a viabilizam, as estruturas e modelos, pois, considerando sua relevância no contexto do desenvolvimento educacional desses jovens, esta modalidade de ensino, deverá

⁶⁰ Universidade Estadual Paulista – Campus de Franca. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. E-mail: adamiluciana10@gmail.com.

⁶¹ Claretiano Centro Universitário, Coordenador do Curso de Pós-graduação Especialização em Museografia e Patrimônio Cultural. Professor Credenciado junto ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista – Campus de Franca. E-mail: rtouse@gmail.com.

possibilitar uma formação profissional, acadêmica e social, a vista disso como afirma Moran (2004, p. 8) é o acesso a esses “recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora”.

2. JUVENTUDE E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para Novaes (2003, apud ARAÚJO; SANTOS, 2016), não podemos conceituar a juventude de forma simplista, isso porque seu conceito é construído a partir da ótica sócio-histórica e cultural, também, é resultado de uma discussão de âmbito político, econômico. A dificuldade em definir e conceituar juventude reside no fato de que:

São brasileiros nascidos há 14 ou 24 anos, seria uma resposta. No entanto, esses limites de idades não são fixos. Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, ao mesmo tempo, o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho permitem que parte deles possa alargar o chamado tempo da juventude até 29 anos. Com efeito, qualquer que seja a “faixa etária” estabelecida, jovens da mesma idade vão sempre viver juventude diferentes. (NOVAES, 2003, apud ARAÚJO; SANTOS, 2016, p. 15).

Novaes (2003, apud ARAÚJO; SANTOS, 2016), nos faz refletir que juventude não pode ser conceituada a partir de um modelo individual de jovem, tendo em vista que são diversos aspectos que influenciam sua concepção, tendo como referência a sociedade na qual ele está inserido. Por essa razão, que, de acordo com Frigotto (2004, apud ARAÚJO; SANTOS, 2016), há diversas juventudes, pois, cada grupo é representado pelo contexto social e cultural do qual faz parte e a partir dele é caracterizado, são, portanto, várias maneiras de agregação social de um grupo de jovens (ARAÚJO, SANTOS, 2016).

Uma das maneiras de agregação social compreende as relações que são estabelecidas entre a juventude, o trabalho e a educação. Nesse ponto, [...] “o trabalho também faz juventude”, conforme afirma Sposito (2005), tal qual a formação educacional e profissional. Portanto, podemos aferir que a identidade juvenil está estreitamente relacionada ao papel que este jovem desempenha na sociedade, enquanto sujeito de direitos e cidadão, no entanto, os desafios são enormes, tendo em vista às determinações e forças impostas pelo mercado de trabalho, que é cada vez mais excludente e competitivo. Nesse sentido, faz-se necessário analisar o

papel das juventudes e o que tem sido feito no sentido de possibilitar oportunidades de acesso à educação, especialmente, à Educação Superior – para formação acadêmica e profissional.

As juventudes, em suas diversas representações, estão sendo consideradas nos debates sociais, políticos e econômicos e, a partir deles, estamos acompanhando, ainda que incipientes, algumas Políticas Públicas que procuram abranger as necessidades destas juventudes, a considerar o que traz a Lei 12.852, que estabelece diretrizes para o desenvolvimento de Políticas Públicas voltadas à juventude, sobretudo no que dizem respeito ao Ensino Superior, foco principal deste artigo.

Ao analisar mais de perto a Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013, que trata dos direitos e das Políticas Públicas de Juventude, na Seção II – *Do direito à Educação*, o Artigo 8º, destaca que “O jovem tem direito à Educação Superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição” (BRASIL, 2013).

Esta Lei abrange uma série de diretrizes que primam por assegurar aos jovens as condições necessárias para cursarem o Ensino Superior, como, por exemplo, programas de expansão da oferta da Educação Superior, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos em instituições privadas, além destes as instituições de Ensino Superior deverão, segundo a lei, formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência dos jovens, dentre os quais pode-se citar: programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social (BRASIL, 2013). As principais Políticas Públicas desenvolvidas dentro desse cenário são: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ciente de sua importância para este movimento, o Ministério da Educação (2001), reafirma a importância de seu papel, ao mencionar que:

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de Educação Superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da Educação Superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

3. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com os dados da Unesco (2012), na última década do século XX, no intento de melhor organizar o sistema educacional, e por sua vez, o Ensino Superior, foi elaborado em *Plano Nacional de Educação*, o PNE 2001-2010⁶², cujos objetivos principais são, resumidamente:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública [...]. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Como já dito, neste artigo, empreendemos nosso estudo, na situação educacional do Ensino Superior no Brasil. Assim, nos chama a atenção no trecho supracitado, o objetivo, estabelecido no PNE (2001 – 2010), de elevar o nível de escolaridade da população, ofertando o acesso e permanência nas instituições escolares públicas diminuindo as desigualdades sociais de modo global. Neste mesmo documento, olhando mais de perto para a Educação superior, observamos que ela enfrentava grandes desafios, que poderiam ser amenizados somente com a execução do PNE. De acordo com os dados do Ministério da Educação (2001), entre 1997 e 1998, houve um aumento de 9% de matriculados egressos do ensino médio. O PNE 2001-2010, evidenciando a necessidade da elevação do número de instituições de nível superior, traçou como meta, exigindo a colaboração da União:

Prover, até o final da década, a oferta de Educação Superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País. [...] 4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Todavia, o PNE 2001-2010:

[...] sofreu nove vetos presidenciais, que anulavam os itens que promoviam alterações ou ampliavam a participação do Estado quanto ao asseguramento dos recursos financeiros, sendo quatro deles referentes diretamente à Educação Superior. As metas diziam respeito à “proporção nunca inferior a 40% do total de vagas” no ensino público; à criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior para as instituições federais; à ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor privado; à triplicação, em dez anos, dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica. (UNESCO, 2012).

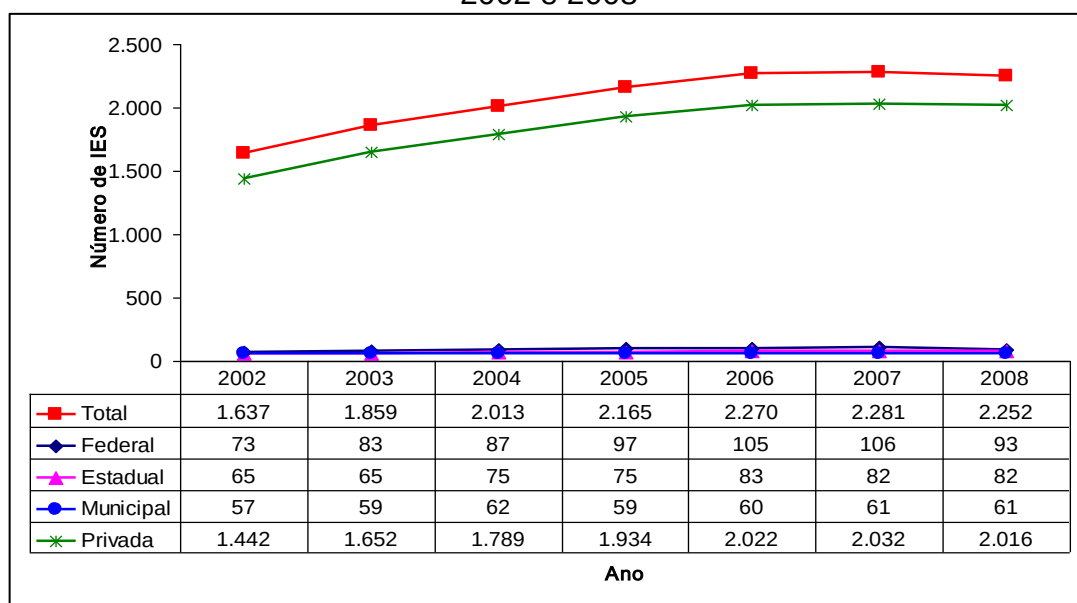
⁶²PNE. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA JUVENTUDE – p. 124-139

Nesse seguimento, no intento de atingir as metas propostas no PNE 2001-2010, algumas políticas foram iniciadas como a criação de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas. O gráfico a seguir nos fornece dados do Censo de 2008. Nele podemos observar que, embora tenha havido a criação de universidades por parte do setor público, o grande percentual restringiu-se a arena privada.

Gráfico 1 – A evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil entre 2002 e 2008

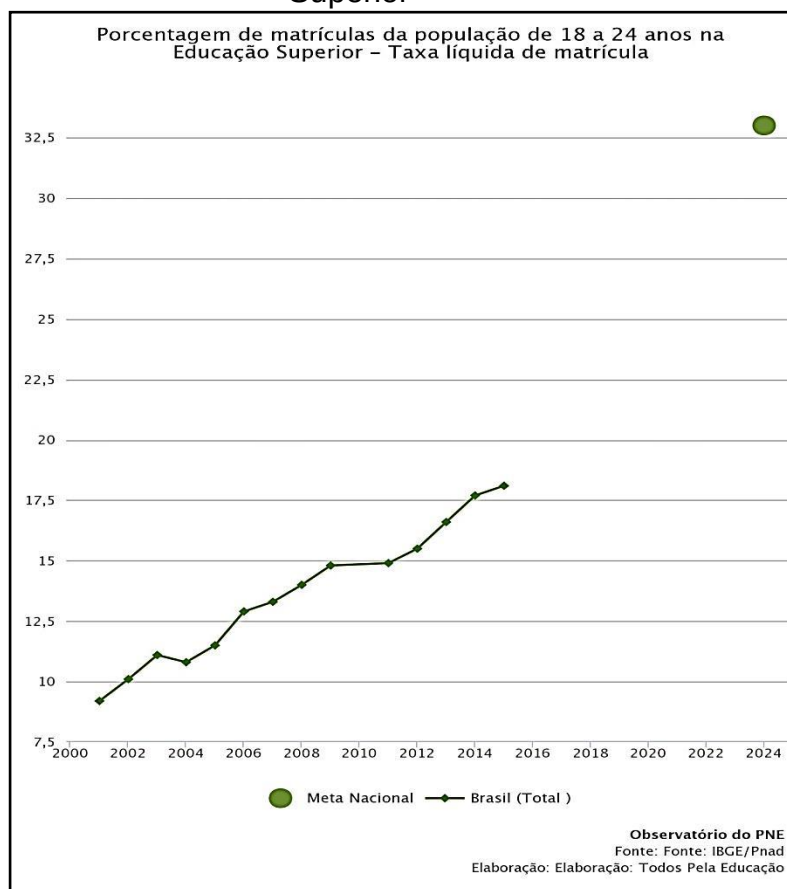


Fonte: INEP/MEC. *Censo da Educação Superior, 2008*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

A partir da análise do gráfico e, apesar do crescimento significativo do número de instituições de Ensino Superior, sete anos após estes resultados, a taxa de escolarização líquida de jovens na faixa etária de 18 e 24 anos ainda é baixa (18,1%), em comparação com a Meta número 12 do *Plano Nacional de Educação* (PNE), que é de 33% até o ano de 2024⁶³, como podemos observar no gráfico a seguir (BRASIL, 2014):

⁶³ “O Plano Nacional de Educação, em vigor desde 2014, estabelece em sua Meta 12 que seja elevado para 33% a taxa líquida de matrículas na Educação Superior, até 2024. Esse indicador, referente à Meta 12, mostra que a taxa líquida de matrícula na Educação alcançou a marca de 18,1% em 2015, dado da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). Ou seja, 18,1% da população brasileira de 18 a 24 anos estão matriculados na Educação Superior (incluindo Pós-Graduação). O indicador revela que desde 2004 houve um crescimento continuado na taxa líquida de matrículas. No entanto, nos últimos seis anos, de 2009 para 2015, o indicador avançou apenas 3,3 pontos percentuais, o que pode ser considerado um ritmo insuficiente para o cumprimento da Meta em 2024” (PNE, [2015]). Para maior detalhamento dos dados, ver: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

Gráfico 2 – Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na Educação Superior



Fonte: Observatório do PNE. 12 - *Educação Superior*, 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

Como explanado no início deste artigo, não se pode pensar no desenvolvimento social e econômico de um país sem planejar e executar Políticas Públicas no âmbito educacional. No Brasil, como foi possível perceber, a partir do último decênio do século XX e início do XXI, reformas aconteceram e vêm acontecendo para que, por meio da educação, também se consiga amenizar o abismo existente entre as camadas sociais. Em conformidade com isso, vale ressaltar, a contar com a análise dos gráficos, o grande salto que precisa ser dado no que se refere ao acesso do recém-egresso do ensino médio ao Ensino Superior. Desse modo, refletir sobre a importância da Educação Superior para os jovens dos dias atuais, nos remete a questionar as possibilidades que este mesmo jovem tem, como, por exemplo, à educação a distância como oportunidade de se cursar o Ensino Superior.

4. A EAD COMO POSSIBILIDADE DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Mediante as transformações que vêm ocorrendo em escala mundial a partir dos primeiros anos do século XXI, a necessidade da busca por aprimoramento, principalmente na esfera profissional, faz-se necessária de forma nunca antes vista. O crescente desenvolvimento social e econômico requer dos indivíduos, uma postura que denota sua flexibilidade e agilidade para acompanhar tais mudanças. No que tange à formação inicial superior:

Estas novas expectativas de formação pressupõem ruptura com padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados de Educação Superior. Igualmente implica em mudanças no perfil de formação, qualificando-a no tocante ao domínio de conhecimento, na capacidade de aplicá-los criativamente na solução de problemas concretos, no desenvolvimento de espírito de liderança e polivalência funcional, bem como, na maior adaptabilidade à mudança tecnológica, de informação e comunicação. Fundamental é que essas mudanças assegurem a ampliação do acesso à Educação Superior. (NEVES, 2007, p. 2).

Para tanto, no início deste século, observamos emergir no Brasil, um olhar mais minucioso para as reformas necessárias na Educação Superior. Nesse sentido, um dos grandes desafios que merecem ser destacados centra-se no fato de saber lidar com problemas antigos e, concomitantemente, adequá-los as demandas referentes às transformações. Dentre tais desafios, como elencado anteriormente, centra-se no fato do setor público não ser suficiente para atender a clientela jovem que busca o Ensino Superior.

Cursar uma graduação significa possibilidades de alcançar um salário melhor, bem como se incluir num mercado de trabalho que torna dia após dia mais excludente. Desse modo, como fazer com que jovem seja inserido na sociedade por meio de uma formação superior? Todos têm a mesma oportunidade quando falamos de Educação Superior? Apesar dos planos governamentais mencionarem como meta, amenizar por meio da Educação Superior pública as distâncias sociais existentes, sabe-se que não é assim que acontece na prática. Diante de tal situação, emerge como saída os cursos superiores ofertados pelo setor privado. Por outro lado, para custear os estudos, muitos têm que exercer um ofício que não o permite dedicar-se exclusivamente aos estudos. Talvez este seja apenas um dos motivos que fazem com que o estudante recém-egresso do ensino médio opta pela modalidade a distância.

Neste estudo não nos preocupamos em analisar a história de tal modelo que há tempo tem sido praticado, porém executado de outras formas, como

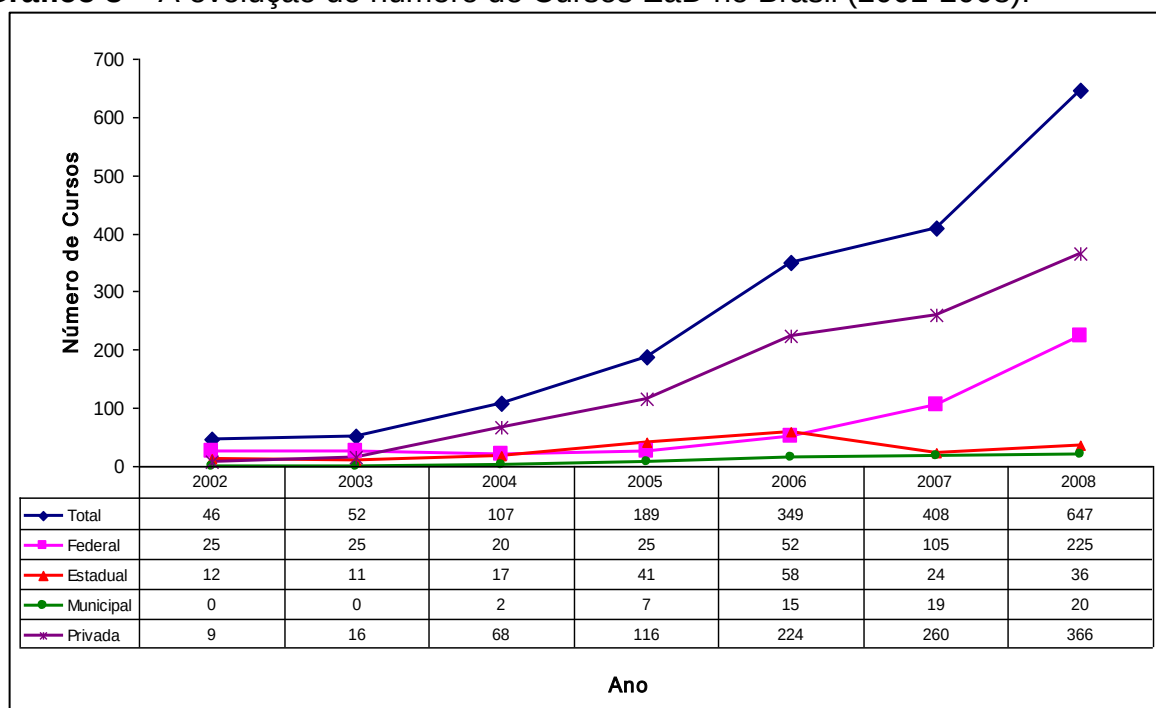
correspondências, vídeos, televisão etc. Do contrário, buscamos refletir sobre as ações políticas desenvolvidas para a EaD como meio de acesso aos cursos superiores em tempos atuais e sua importância para o atendimento da grande demanda existente. Conforme os dados do Censo de Educação Superior realizado em 2009⁶⁴, pelo INEP, no ano de 2002:

[...] o total de estudantes inscritos em cursos de graduação a distância totalizava 40.714 matrículas. Em 2008, esse número cresceu para 727.961. A cada ano, a quantidade de estudantes que ingressam na modalidade EAD cresce mais de 40%, o que se deve, fundamentalmente, apesar da criação em 2006 da UAB, à atuação das IES privadas que, desde 2005, superaram a oferta de vagas a distância das IES públicas. (UNESCO, 2012).

Observando o número de matrículas destacadas no trecho supracitado, tais dados confirmam que a EaD é uma forma de educação que tende a – nitidamente, crescer no país. Contudo, o setor privado destaca-se em expansão, enquanto que instituições estaduais não seguem acompanhando o mesmo ritmo.

No gráfico a seguir, podemos analisar tal tendência, nos anos que vão de 2002 a 2008.

Gráfico 3 – A evolução do número de Cursos EaD no Brasil (2002-2008).



Fonte: INEP/MEC. *Censo da Educação Superior, 2008*. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso
em: 12 jun. 2017.

⁶⁴ UNESCO. *Desafios e perspectivas da Educação superior brasileira para a próxima década. 2011-2020*. Disponível em: <
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

As reformas na Educação Superior, que tem estimulado o crescimento desta modalidade e de sua regulamentação, inicialmente, foi impulsionada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (Lei nº 9.394/96), constituída como o primeiro documento legal que permite a oferta de cursos de Ensino Superior na modalidade de EaD, a partir de diretrizes definidas em seu artigo 80.

De acordo com a LDB (Lei n.º 9.394, 1996, art. 1º):

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional que busca superar limitações de espaço e tempo com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que, sem excluir atividades presenciais, organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares. (BRASIL, 1996).

Posterior a LDB (Lei nº 9.394/96), foram criadas regulamentações, tais como Decretos, Resoluções e Portarias em que são propostas novas diretrizes e normatizações para o desenvolvimento de projetos e de Políticas Públicas direcionados a EaD, sendo estes: o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (revogado), o Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006, o Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007 (que alterou alguns dispositivos dos decretos anteriores) e as Portarias Normativas 1, de 10 de janeiro de 2007.

Embora citado anteriormente, o *Plano Nacional de Educação (PNE)* compreende alguns dos documentos mais citados em artigos e pesquisas realizadas acerca da qualidade em EaD, instituído pela Lei 10.172 e, posteriormente pela Lei 13.005, estabelece orientações para as Políticas Públicas na EaD, uma delas ressalta aspectos relativos a qualidade como parâmetro de eficácia desta modalidade de educação (PRETTI, 2009).

Ao analisarmos o PNE (2014-2024), notamos que o Ministério da Educação indica a educação a distância como um modelo educacional possível de democratizar o acesso à Educação Superior, essa tendência é comprovada pela estratégia apontada para o cumprimento da Meta 12, na qual relata que os cursos a distância com uma avaliação positiva terão “os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes” (BRASIL, 2014).

Mais adiante, para cumprir a Meta 14 que estabelece o aumento do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, o Ministério da Educação destaca no texto desta lei como principal objetivo:

14.4. expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; (BRASIL, 2014).

Além deste, outro documento relevante, instituído, em 2007, pela Secretária de Educação à Distância (SEED) e pelo Ministério da Educação (MEC), são os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, que estabelecem diretrizes e critérios como parâmetros de referências de qualidade para os cursos de Ensino Superior na modalidade de EaD (BRASIL, 2003). Olhando mais de perto, os referenciais de qualidade propõem critérios a serem cumpridos pelas instituições que oferecem cursos nesta modalidade, estes critérios abrangem as dimensões pedagógicas, recursos humanos e infraestrutura física e tecnológica.

Recentemente reelaborada, temos a legislação que propõem normas para avaliação e regulação dos cursos ofertados na EaD, é a Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016, que estabelece *Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância*, esta resolução estabelece diretrizes para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) no âmbito dos sistemas de educação.

Há pouco tempo foi promulgado um documento legal que trará reflexos intensos na expansão de cursos oferecidos na modalidade a distância, nos referimos ao Ato Regulatório instituído pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que objetiva, a partir da desburocratização e aperfeiçoamento dos procedimentos das ações regulatórias, agilizar a análise desses processos, tendo em vista ampliar a oferta de cursos superiores na modalidade EaD. Em suma, o Ministério da Educação, neste decreto, credenciará, as instituições de Ensino Superior para oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na modalidade EaD, sem que estas tenham o credenciamento para cursos presenciais.

A urgência na criação deste novo marco vem de encontro com a Meta 12 do *Plano Nacional de Educação* (PNE), que como mencionamos anteriormente, almeja um crescimento da taxa de matrículas na Educação Superior de 50% e da taxa líquida de 33% da população jovens, de acordo com a Lei 13.005, de 25 junho de 2014.

5. ALGUMAS REFLEXÕES

Diante do exposto, vemos algumas iniciativas públicas que consideram a EaD como um importante instrumento para alavancar o *déficit* educacional que

permeia a população jovem, talvez porque sua metodologia nos permite superar as limitações temporais e espaciais, a partir de métodos, organização e avaliações que lhes são próprias, o que possibilita o acesso e a adequação dos jovens para estudar nesta modalidade de ensino.

Todavia, há quem critique veementemente esta forma de educação, caracterizando-a como sendo de qualidade inferior, em grau comparativo a cursos presenciais e, ao contrário, quem compreenda que a contribuição das novas tecnologias e seu uso a favor da educação, possa gerar uma nova postura por parte do aprendente, tornando-o mais autônomo e valorizando, assim, os saberes que este possui, como mencionado a seguir:

A educação, ensino e capacitação através dos meios e métodos da EAD desenvolvem no indivíduo a cidadania digital e outras competências e características tais como a disciplina, melhor capacidade de organização, a flexibilidade, a capacidade de trabalhar em equipe e maior capacidade de leitura e escrita, que o preparam para uma atuação mais efetiva no mercado de trabalho. Alguns países e ambientes empresariais dão preferência a candidatos a emprego com formação em EAD. (XANTHOPOYLOS, 2012, p.105).

Márcio Silveira Lemgruber (2012), em seu artigo intitulado *Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos*, acrescenta que os rumos indicam que as demarcações entre o ensino presencial e a distância, sejam cada vez mais tênues, pois, muitos cursos no formato EaD, estão fazendo uso de metodologias que abarquem encontros presenciais, no intento de fazer com que o aluno tenha o sentimento de pertença a um grupo, o que pode ser de suma importância para que não haja evasão. Por outro lado, cursos oferecidos presencialmente podem oferecer 20% de suas carga-horárias em atividades realizadas a distância, em cumprimento ao que dita o novo marco regulatório da educação a distância (PORTARIA n.º 1.134, 2016).

Diversas são as possibilidades de projetos em EaD, a opção pela escolha da metodologia, geralmente, é definida com base no perfil da instituição e do público a ser atendido, nas características e estruturas da região da qual esse público faz parte e dos recursos tecnológicos de que dispõe.

De qualquer modo, de acordo com a Unesco (1998), na *Declaração mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação*, a educação a distância, por introduzir e flexibilizar o uso da tecnologia e seu potencial, possibilita:

[...] b) **criar novos ambientes de aprendizagem**, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de Educação Superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de

desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para outras prioridades relevantes para a sociedade; assegurando, contudo, que o funcionamento destes complexos educativos virtuais, criados a partir de redes regionais, continentais ou globais, ocorra em um contexto de respeito às identidades culturais e sociais. (UNESCO, 1998, Art. 12, **grifo nosso**).

Mais recentemente, a Unesco em parceria com organizações, países e instituições organizou o *Fórum Mundial de Educação 2015*, em que propôs diretrizes para a educação para os próximos 15 anos. Uma das estratégias apontadas na agenda de ações, nos diz que a educação, nesta modalidade de ensino, deverá ser desenvolvida com:

[...] qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam **percursos de aprendizagem flexíveis** e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos [...]. (UNESCO, 2015, **grifo nosso**).

O trecho supracitado nos faz refletir que o avanço na criação de novas Políticas Públicas para o Ensino Superior na modalidade a distância é sem dúvida uma iniciativa favorável ao acesso e à democratização do Ensino Superior, entretanto, muitos são os fatores a serem considerados, os quais dizem respeito a formação acadêmica, social e profissional dos jovens que optarem por estudar nesta modalidade de ensino.

A Educação Superior não pode ser considerada um “passaporte” de acesso ao mercado de trabalho oferecida pelas instituições, como reflete Souza Santos (apud BORGES; COUTINHO, 2016, p. 161) “[...] a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado de trabalho, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado”. Nesse ponto, a Educação Superior corre o risco de se descaracterizar, desfocando-se de seu papel mais importante na sociedade, que é o de formar um sujeito social, ético, cultural, crítico, consciente de seus deveres e obrigações e, também, capaz de desenvolver sua profissão com as habilidades e competências que lhe são necessárias. A EaD, enquanto modalidade de ensino, muito poderá contribuir nesta empreitada, se seus projetos educacionais considerarem essas premissas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, tratamos dos planos e iniciativas governamentais para proporcionar o acesso do jovem ao Ensino Superior. Cientes da complexidade da temática em questão e longe da pretensão em esgotar o assunto, num segundo momento, refletimos sobre a educação à distância, como possibilidade de acesso e inclusão social ao Ensino Superior. A metodologia utilizada se deu pela análise bibliográfica de autores que tratam do assunto, bem como da legislação e documentação existente sobre a temática em questão.

De acordo com o exposto neste artigo, atualmente, muitos jovens recém-egressos do ensino médio desejam cursar uma graduação como forma de ascender socialmente, correspondendo às exigências do mercado de trabalho. Todavia, nem todos têm possibilidade de dedicar-se exclusivamente à vida acadêmica, tendo que exercer um ofício para a própria sobrevivência. São vários os fatores que fazem com que se opte pela educação a distância, dentre os quais, este que acabamos de citar, considerando sua maior flexibilidade em relação a sua adequação e ao tempo do estudante.

Deste modo, reflexo da flexibilidade e da adesão desta modalidade de ensino, os cursos superiores na modalidade EaD têm crescido de modo considerável em nosso país, destacando-se como uma forma de ensino que surgiu para proporcionar melhorias na arena educacional.

Entretanto, a partir da análise dos gráficos, entendemos também que, apesar do olhar mais minucioso advindo das esferas governamentais e, estratégias promovendo a oferta de vagas no setor público, ainda há muito para ser feito, pois a demanda pelo Ensino Superior é grande.

Tendo em vista esse cenário, o Ministério da Educação regulamentou, recentemente, o novo marco regulatório, que conforme retratamos neste trabalho, irá ampliar, de maneira considerável, os cursos nesta modalidade de ensino. Tal situação que abre espaço para a modalidade EaD como possibilidade de acesso ao Ensino Superior, algo que é essencial e urgente, deverá ser acompanhada, a partir da elaboração de novos parâmetros de qualidade, pela iniciativa dos organismos públicos, para que não corramos o risco de atender às metas estabelecidas no PNE e, em contrapartida, ter uma população jovem carente de uma formação acadêmica e profissional e social efetivas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, V. A.; SANTOS, A. L. F. Jovens participantes do programa nacional de inclusão dos jovens e o envolvimento com o mundo do trabalho. In: Maria Madalena Gracioli. (Org.). **Juventude, trabalho e emprego: políticas públicas, desafios e perspectivas**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 14-31.

BORGES, R. C. P.; COUTINHO, M. C. Vida cotidiana de jovens universitários: conciliação entre estudo e trabalho. In: Maria Madalena Gracioli. (Org.). **Juventude, trabalho e emprego: políticas públicas, desafios e perspectivas**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 159-168.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE [Internet]. Brasília (DF): Casa Civil; 2013 [citado 2014, jun. 12]. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 7 jun. 2017.

_____. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas-sp-1781541355>> Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes e normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. Parecer CNE/CES nº 564/2015, aprovado em 10 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12928-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais para elaboração de materiais didáticos para a EaD no ensino profissional e tecnológico**. Brasília, 2007b. Disponível em: <www.etecbrasil.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/.../ref_materialdidatico.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. Casa Civil. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Portaria nº 1.134, de 10 junho de 2016**. Disponível em:<<http://www.santosjunior.com.br/Legislacao/portaria113410102016.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. **Portaria nº 1, de 10 de janeiro de 2007**. Estabelece o calendário do ciclo avaliativo do SINAES para o triênio 2007-2009. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 jan. 2007. Seção 1, p.7, 2007b.

_____. Decreto nº 9.057, 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art.80 da Lei n.º9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto n.º 5.733, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006.

_____. Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007.

LEMGRUBER, M. S. **Educação a distância**: para além dos caixas eletrônicos. Portal do Ministério da Educação (MEC), 2012. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MORAN, J. M. **Perspectivas (virtuais) para educação**. Disponível em: <
<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/futuro.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

NEVES, C. E. B. **Desafios da Educação Superior**. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a02n17.pdf>>
Acesso em: 07 jul. 2017.

PRETI, O. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: UFMT, 2009.

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década 2011-2020**. Brasília, 2012. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2017.

_____. Declaracion Mundial sobre la Educacion Superior
En El Siglo Xxi: Vision Y Accion. **Conferencia mundial sobre la Educacion Superior**. 1998. Disponível em:
<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação 2015. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

XANTHOPOYLOS, S. P. A experiência brasileira em educação a distância e o desafio da próxima década. In: **Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década 2011-2020**. p. 96- 109. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2017.

A EDUCAÇÃO DE GÊNERO COMO PREMISSA DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS

ÁVILA, Anne Caroline Primo – UNESP⁶⁵
MARCONDES, Fernanda Cristina Barros – UNESP⁶⁶

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discorrer sobre a importância do estudo de gênero nas escolas para a promoção da igualdade de gênero, a fim de combater e coibir as violências que há anos acometem as mulheres brasileiras, face a construção histórica dos papéis sociais atribuídos ao masculino e feminino, assim como a reserva dos espaços público e privado também direcionados ao gênero.

Para tanto serão abordadas as previsões legais atinentes ao tema, sejam a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) e a Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), que preveem a necessidade do Estado em adotar políticas públicas que implementem o estudo de gênero nas escolas.

Após analisar o contexto das discriminações e violências, são abordadas no primeiro item também as referidas previsões legais, ao passo que no segundo tópico apresentamos estudos concernentes à maneira como o Estado objetiva aplicar essas políticas através do conteúdo sutil do PNE que entreabre a discussão timidamente, falando das discriminações, mas que objetiva estabelecer os parâmetros de aplicação da transversalidade de gênero através dos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres I e II, bem como pelos PCNs.

Nesse contexto, apresenta-se tanto dificuldades de implementação devido à resistência populacional, quanto a dificuldade por falta de parâmetros e metas aprofundadas de estudo específico da construção das desigualdades de gênero, apresentando-se por fim, observações básicas que poderiam ampliar a dimensão dos estudos e atingir os fins propostos inicialmente pela legislação

⁶⁵ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Advogada. E-mail: anne.avila@outlook.com

⁶⁶ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Advogada. E-mail: fernandacbmarcondes@gmail.com.

nacional e pela adesão ao documento internacional de proteção aos direitos humanos.

2. EDUCAÇÃO DE GÊNERO - ENTRE LEIS E DECLARAÇÕES

A construção social dos papéis de masculino e feminino tem ao longo dos anos definido quem é responsável pelas esferas pública e privada, ou seja, com base na construção social do masculino e do feminino é que definiu-se quais atribuições seriam dos homens e quais seriam das mulheres. Nesse sentido, as mulheres foram definidas como responsáveis pelas atribuições do privado – que abrange o trabalho doméstico, cuidado dos filhos, etc, enquanto os homens seriam os responsáveis pelas atribuições do público, ou seja, assumindo papel de provedor, *dono* dos negócios, representante político, etc.

Com a modificação das estruturas sociais e baseado na luta dos movimentos sociais, aos poucos as mulheres foram conquistando seu espaço na esfera privada, incorporando o mercado de trabalho na indústria, obtendo acesso à educação, adquirindo o direito ao voto e depois de ser votada, até que chegou ao ponto de ocupar todos os espaços. Verdade é, que na atualidade as mulheres conquistaram por força da lei e de muitas lutas os mesmos direitos dos homens, inclusive o direito à não sofrer violência, no entanto, a proteção legal ainda carrega um grande distanciamento da realidade social das mulheres brasileiras.

Mesmo após a promulgação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) muito se fala e se debate a questão da violência de gênero, que atinge as mulheres pelo fato de serem mulheres, trazendo ainda números altos dessa violência e consequentemente impactos profundos nas relações sociais, que refletem em todas as esferas prejudicando, inclusive, o desenvolvimento dos países. A violência contra a mulher foi reconhecida como uma violação aos direitos humanos e, o Brasil, como signatário da Convenção de “Belém do Pará” se comprometeu a promover medidas de combate à esse tipo de violência.

Saffioti (SAFFIOTI, 2015, p. 81-82) ao discorrer sobre a construção dos conceitos estereotipados provenientes do machismo e do patriarcado, em *Gênero, Patriarcado e Violência*, deixa clara essa construção como uma forma de dominação e de exclusão do feminino, sendo até mesmo uma legitimadora das violências que atingem as mulheres, como segue:

A naturalização do feminino como pertencente a uma suposta fragilidade do corpo da mulher e a naturalização da masculinidade como estando inscrita no corpo forte do homem fazem parte das tecnologias de gênero (Lauretis, 1987), que normatizam condutas de mulheres e de homens. A rigor, todavia, os corpos são gendrados, recebem um *imprint* do gênero. Onde ser necessária uma especial releitura dos direitos humanos, de modo a contemplar as diferenças entre homens e mulheres, sem perder de vista a aspiração à igualdade social e a luta para a obtenção de sua completude (Facio, 1991). A consideração das diferenças só faz sentido no campo da igualdade.

Nesse sentido, a atribuição dos papéis de homens e mulheres derivam das suas especificidades físicas, como se a força e a virilidade atribuídas ao homem fossem capazes de realizar tarefas de poder, enquanto que a mulher designada como dotada de doçura e cuidado, fosse capaz de realizar tarefas do lar e educação dos filhos. A desconstrução dos estereótipos de gênero, que por tantos anos perpetraram as violências contra as mulheres e justificou as inúmeras discriminações, se faz necessária para que a legislação seja realmente efetivada.

Saffioti (2015, p. 130), ainda complementa que o valor decorrente da dominação-exploração patriarcal corresponde ao controle que permeia todos os espaços sociais. Esse controle do masculino exercido sobre o feminino, de modo geral, estabelece uma hierarquia de gêneros. No nosso entendimento, a hierarquia de gêneros já se constitui em uma forma de promover, ou ao menos reproduzir as discriminações e violências contra a mulher.

Da consciência dessas violações surgiram as previsões legais visando o combate das violências e a responsabilização dos Estados tanto nos meios protetivos, coercitivos como meios educativos e de prevenção. Segundo Piovesan (2010, p. 271), a Convenção de Belém do Pará constitui a violência contra a mulher como grave violação aos direitos humanos e ofensa à dignidade humana, ressaltando ainda como “[...] sendo uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens.”

O artigo 8 da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, designada “Convenção De Belém Do Pará”, adotada em Belém do Pará, Brasil, em 9 de junho de 1994, no Vigésimo Quarto Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral, prevê:

Artigo 8

Os Estados Partes convêm em adotar, progressivamente, medidas específicas, inclusive programas destinados a:

[...]

b. modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres, inclusive a formulação de programas formais e não formais adequados a

todos os níveis do processo educacional, a fim de combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher;
[...] (OEA, 1994).

O dispositivo prevê que os Estados signatários da Convenção se comprometem a adotar várias medidas e programas voltados para a tratativa da violência contra a mulher, dentre eles o de “[...] *modificar padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres* [...]”. O objetivo do dispositivo é lançar bases para a criação de diretrizes educacionais que coíbam a violência contra a mulher. Em complementação a essa ideia, em 2006 foi promulgada a Lei 11.340 que trata da violência doméstica contra a mulher no ambiente doméstico e nas relações familiares, a qual intitulou-se Lei Maria da Penha e que também trouxe em seu texto legal a ideia introduzida pela OEA (Organização dos Estados Americanos).

O art. 3º em seu *caput* e § 1º da Lei Maria da Penha prevê:

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

[...] (BRASIL, 2006).

O parágrafo primeiro estabelece que é de responsabilidade do poder pública a elaboração de políticas que garantam os direitos humanos das mulheres em suas relações domésticas e familiares, visando protegê-las de “[...] negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.”, como o próprio texto legal prevê.

Leda Hermman (2012, p. 96-97, grifo nosso) destaca:

Viver é em resumo vivenciar, interagir, aprender, crescer, realizar. Vida é processo de edificação da própria identidade, realização de desejos e aspirações, entrelaçado à dignidade da pessoa humana, esta traduzida como direito inalienável de cada um à valorização de sua própria existência e personalidade. *Sonegada a dignidade, marco de identidade de cada ser humano no contexto da convivência e da existência social, política e cidadã, o direito à vida minimiza-se, transmutando-se em garantia de sobrevivida, mera sobrevivência física.*

O excerto destaca que uma vida sem dignidade afeta o íntimo do ser humano, ao ponto de obscurecer a sua identidade, o seu eu, refletindo em todas as

esferas da vida em sociedade. É responsabilidade do Estado promover os direitos fundamentais dos seus cidadãos, e dentro desses direitos está inserido o direito da mulher a uma vida livre de violências. E é dentro dessas políticas que insere-se a inclusão dos estudos de gênero nas grades curriculares de todas as etapas do ensino.

As ações destinadas a coibir a violência doméstica, conforme artigo 8º da Lei Maria da Penha serão desenvolvidas através de um conjunto articulado de ações que envolvam União, Estados, Distrito Federal e Municípios, inclusive ações não governamentais – estas que integram a atuação das ONGs ou movimentos sociais, no qual abarca várias diretrizes. Dentre essas diretrizes, destacamos os incisos XVIII e IX (BRASIL, 2006).

O inciso VIII prevê a promoção de programas educacionais pautados na difusão de valores éticos com respeito à dignidade e com a “[...] *perspectiva de gênero e de raça, ou etnia* [...]”. Enquanto o inciso IX prevê o destaque nos currículos escolares de todos os níveis de ensino para conteúdos como direitos humanos, *equidade de gênero e de raça ou etnia, violência doméstica e familiar contra a mulher* (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Leda Hermann (2012, p. 113) ao tratar do referido artigo destaca que as diretrizes são voltadas para a orientação das políticas públicas destinadas à coibição e prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, convocando para esta atuação família-sociedade-Estado. Saliencia ainda que diretrizes não são normas coercitivas, mas “[...] orientações, fios condutores que têm por finalidade integrar e coordenar ações concretas e abrangentes.”

Pautada na educação de importância da educação que possa abranger a temática equidade de gênero e violência doméstica, a autora aponta:

Além disso, sabe-se que condutas violentas em família são, normalmente, comportamentos aprendidos na família de origem e reproduzidos na vida adulta, portanto cíclicos. Agressores e vítimas comumente vivenciaram experiências de violência e abuso na infância, tendendo a repetir essas vivências na fase adulta. A intervenção preventiva é tanto mais eficaz quanto mais precoce, e a influência da escola e de seus agentes – professores, orientadores, colegas – e vetor de credibilidade para campanhas e outras ações preventivas de educação e informação. Além disso, a violência doméstica e familiar contra meninas (crianças ou adolescentes), principalmente a sexual, é tão comum quanto silenciosa e oculta, por isso prolongando-se, algumas vezes, durante anos. Contando com esclarecimento e apoio no ambiente escolar, as vítimas têm chances de se abrir e falar sobre o abuso, obtendo ajuda e orientação. (HERMANN, 2012, p. 125).

Nesse sentido, é possível observar que a violência é transmitida de geração em geração como um meio de correção e domínio sobre o outro, permitindo que a conduta adquira um *status* de normalidade e aceitabilidade no meio social. O que se quer estabelecer aqui é, que independente da violência ainda possuir previsões legais de tipificação como crime e estar em estatísticas como reprováveis e objetivo de combate, muitas condutas violentas são aceitas e perpetuadas pela sociedade como “normais” e até mesmo não identificadas como atos de violência. A ideia de se estudar as questões que envolvem violência doméstica e equidade de gênero são justamente para dar visibilidade à essas condutas e a forma como elas podem atingir os seus indivíduos. Para tanto se faz necessário o estudo de gênero nas escolas, como um meio de prevenção à reprodução das violências cotidianas.

3. PERSPECTIVA DE GÊNERO NO PNE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O Plano Nacional da Educação (PNE) vigente foi definido em 2014 e estabelecerá as normas e metas educacionais até o ano de 2024, ou seja, com vigência de dez anos. Dentre as diretrizes está a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e superação das desigualdades, prevê, inclusive, a difusão dos princípios em respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2014). Não há nada expresso acerca do estudo de gênero, mas subentende-se sua estipulação dos dispositivos citados acima.

Quando falamos da mulher e do gênero na educação, os estudos a esse respeito nos remete a dois eixos: o da ampliação do acesso à escola (em todos os níveis educacionais) e o da promoção de conceitos capazes de reduzir as desigualdades entre homens e mulheres (inclusive de acesso à educação como contribui o primeiro eixo) e da difusão de conceitos de violência (como se dá, características, desigualdade histórica entre homens e mulheres etc.).

Um estudo realizado por Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen, traz alguns dados e discussões pertinentes aos dois eixos retro descritos, que podem além de traçar um paralelo para o acesso da mulher à educação, como elucidar a forma como as violências e o gênero vem sendo abordado nos Programas Pedagógicos Escolares.

Estabeleceu-se que o monitoramento das hierarquias de gênero (e de raça) na implementação de políticas sociais ocorre através do “*hiato de gênero*”.

Apesar de muito importante, Rosemberg e Madsen (2011, p. 392) salientam que a estratégia é insuficiente ao passo que para apreender as hierarquias sociais é preciso estar atento não só às políticas específicas, quanto também as universalistas, destacando ainda que é importante estar atento aos conceitos de homem-mulher e adulto-criança.

Atualmente fala-se na reversão do “hiato de gênero”, tendo em vista que o acesso das mulheres a todos os níveis de ensino são cada vez maiores e que o rendimento também já superou o dos homens, mesmo considerando a sua exclusão histórica. Ainda existem muitos distanciamentos quando separamos os grupos de mulheres em grupos particulares, como de mulheres negras ou moradoras da zona rural, mas o crescimento do acesso à educação é inegável.

O texto que trabalha o progresso das mulheres no Brasil entre 2003-2010, ou seja, antes da promulgação do atual PNE traz um retrospecto da inclusão da temática gênero nas esferas educacionais. Os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres I e II (PNPM) definiram um aglomerado de “[...] temas, princípios, objetivos e parcerias para a formulação e implementação de políticas para as mulheres, que incluiu objetivos específicos para a educação.” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 398). Nesse sentido, segue quadro com os objetivos específicos na área da educação:

Quadro 1 – Objetivos específicos na área da educação explicitados nos PNPM I e II

PNPM I	PNPM II
I. Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal;	I. Reduzir o analfabetismo feminino, em especial entre negras, indígenas e mulheres acima de 50 anos;
II. Garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia;	II. Promover a ampliação do acesso ao ensino profissional e tecnológico e ao ensino superior, com equidade de gênero, raça/etnia;
III. Promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas;	III. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica;
IV. Promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade;	IV. Promover a formação de gestores/as e servidores/as federais de gestão direta/sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação e estudantes dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da equidade de gênero e valorização das diversidades;
V. Combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e	V. Contribuir para a redução da violência de gênero, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes; VI. Estimular a participação das

comunicação”.

mulheres nas ciências e a produção de conhecimento na área de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, levando em consideração os aspectos étnico-raciais, geracional, das pessoas com deficiência, entre outros”.

Fonte: Adaptado de ROSEMBERG; MADSEN (2012, p. 398)

A implementação desses objetivos estipulados em conjunto entre MEC e SPM são de total responsabilidade do MEC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio dão embasamento para a orientação curricular básica da educação nacional. A elaboração dos documentos visou angariar elementos regionais e locais considerados pertinentes pelas escolas (ROSEMBERG; MADSEN, 2012, p. 399-400).

Após análise dos PCNs através da perspectiva de gênero por Viana e Unbehaum (apud ROSEMBERG; MADSEN, 2012, p. 400) identificaram que para o ensino fundamental “como maior inovação a inclusão dos temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social”. Sobre o enfoque de gênero consideram que o processo de visibilização do gênero nos PCNs não é linear. Concluem as autoras que as desigualdades de gênero, bem como as de raça e etnia não foram problematizadas nos PCNs, restringindo-se ao tema transversal da orientação sexual e vinculada ao trinômio corpo/saúde/doença.

Nesse sentido, mesmo entendendo a importância e necessidade de serem trabalhados temas transversais também ligados à orientação sexual, ao deixar de lado o estudo das desigualdades de gênero, raça, etnia, de certo modo, deixamos de aprofundar nas origens das discriminações, descaracterizando meios de coibir as violências, bem como a legitimação da cultura do machismo a qual a Convenção de Belém do Pará e a Lei Maria da Penha visam coibir.

Com relação à educação infantil, Rosenberg e Madsen (2012, p. 401) apontam:

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas para a educação infantil (EI), em 2009, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CNE (Resolução CNE/CEB5/2009), contempla-se a perspectiva de gênero exclusivamente no item V do Art. 7º, no qual se estabelece que a proposta pedagógica da EI deve cumprir “plenamente sua função sociopolítica e pedagógica” comprometendo-se, entre outros, com “o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (MEC/CNE/CEB, 2009, p.2, grifo nosso).

No entendimento das autoras, conforme as análises realizadas a educação brasileira ainda “[...] está distante de incorporar uma política de reconhecimento que caminhe, neste plano, para a equidade de gênero. Porém o sistema educacional brasileiro convive tal concepção tradicional de gênero no currículo e indicadores educacionais francamente favoráveis às mulheres”.

Após consulta no Portal MEC, identificamos vários arquivos acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais tanto para o Ensino Médio, quanto para o Ensino Fundamental, todos eles são anteriores ao estudo abordado aqui, em que as autoras Rosemberg e Madsen citadas neste tópico trazem as suas impressões e percepções sobre a forma como os temas ligados à transversalidade de gênero vem sendo tratado ou não pelas plataformas educacionais.

Popularmente a adoção dos estudos de gênero nas escolas, sobretudo, a adoção de temas ligados à orientação sexual vem recebendo inúmeras críticas da população e das lideranças religiosas desde a sua implementação com o argumento de que o Estado estaria tentando implantar uma “*colonização ideológica*”. Muitos, como trazem notícias jornalísticas, acusaram, inclusive, de uma tentativa de doutrinar as crianças para a homossexualidade, quando o objetivo é exatamente o inverso, que é ensinar a importância de se respeitar a opção de cada um.

Na incorporação dos estudos de gênero nas disciplinas escolares, prevista na Lei Maria da Penha, Hermann (2012, p. 126-127) aponta várias possibilidades de discussão, das quais uma delas indicamos aqui:

[...] A orientação não é de inserção de disciplina específica, mas de destaque, ou seja, abordagem transversal e oportuna, possível em muitas matérias.

No ensino fundamental e médio o tema pode ser transversalmente tratado em História, por exemplo. [...] Também nas aulas de História é possível ressaltar o tema da equidade de gênero, enfocando a submissão patriarcal desde a Antiguidade e a luta das mulheres pela conquista de direitos fundamentais, como o direito ao voto. [...]

Ensinando Língua Portuguesa é possível enfocar a temática da violência moral dentro de casa, promovida através de adjetivações ofensivas e depreciativas, ou ainda a discriminação racial, igualmente praticada através do mesmo expediente. [...].

Nesse sentido, a discussão que objetiva a redução das violências que maculam o feminino e promovem as desigualdades abrangem muitos temas como a importância de desconstruirmos e construirmos novas hierarquias de gênero, de demonstrarmos através das diversas disciplinas como a mulher foi discriminada ao

longo da história e ainda o é, e como essas discriminações refletem nas discriminações em pessoas de outra orientação sexual, raça, etnia.

Em suma, entendemos que ainda existem muitas dificuldades, especialmente no que diz respeito à dificuldade da população em compreender a importância desses estudos, o que pode ser trabalhado a partir da divulgação detalhada dos seus objetivos e conscientização da população, e, com relação às próprias delimitações e definições do que se faz necessário trabalhar nas disciplinas. É preciso redefinir e reestabelecer os parâmetros utilizados no estudo da transversalidade de gênero, alcançando todas as suas esferas, partindo da construção histórica do machismo, permeando pela identificação das situações de violência e discriminação, para então abordar diversos temas como a questão da orientação sexual.

As perspectivas são de que a lei possa com seu objetivo claro, provocar, através da consciência social dos responsáveis pela elaboração das diretrizes escolares para a ampliação desses estudos como destacado supra. É reconhecida a importância do que já vem sendo trabalhado, assim como a maneira como o Estado vem reconhecendo os direitos das mulheres, mas ainda é necessária a ampliação desses debates e inclusão de novos temas nos espaços escolares.

4. CONCLUSÃO

A presente pesquisa apresentou de forma sintética a mácula presente no feminino e difundida ao longo da construção da história das mulheres no Brasil. O machismo que predominou nessa construção em consonância com as atribuições dirigidas ao masculino e feminino e a importância em se desconstruir padrões estereotipados através da educação de gênero, que preconize pela igualdade de gênero.

Foi possível observar que a legislação que trata do tema é clara e enseja a elaboração de políticas públicas que promovam a equidade de gênero baseada no estudo transversal de gênero nas escolas em todos os níveis de instrução. Destacamos que algumas questões já vêm sendo trabalhadas, como a questão da orientação sexual, mas nada direcionado à conscientização da natureza dessas desigualdades e nem com relação à violência especificamente.

Enxergamos como desafios o enfrentamento das resistências da população, que por não entender em que consiste o estudo de gênero e sua importância, se posicionam contrários exercendo pressão aos governantes, para que deixem de elaborar novas políticas, assim como a ausência de abordagem de temas específicos que a lei prevê, como a abordagem da equidade de gênero.

Ressaltamos que os avanços foram positivos e que há perspectivas de aprimoramentos, mas desde que embasados nos pilares da Lei Maria da Penha e da Convenção, sobretudo, no compromisso assumido de coibir a violência e promover a violência através de políticas públicas de diversos enfoques, especialmente na educação, que é a maneira mais efetiva de prevenção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Dispõe sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

FERNANDES, Valeria Diez Scarance. **Lei Maria da Penha: o processo penal no caminho da efetividade**. São Paulo: Atlas, 2015.

HERMANN, Leda Maria. **Maria da Penha: Lei com nome de mulher: violência doméstica e familiar**. Campinas: Servanda, 2012.

MACHADO, Lia Zanotta. **Feminismo em movimento**. São Paulo: Francis, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

OEA. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher** – “Convenção de Belém do Pará”. Belém do Pará, 9 jun. 1994.

Ratificada pelo Brasil na mesma data. Disponível em:

<<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>>. Acesso em: 22 out. 2015.

ONU. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher**. [Nova Iorque–Estados Unidos da América], 18 dez. 1979.

Ratificada pelo Brasil em 01 fev. 1984. Disponível em:

<<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimulher.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **Direitos humanos e justiça internacional**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Temas de direitos humanos**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares (Org.); PITANGUY, Jacqueline (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise na rede municipal no interior de Minas Gerais

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de – UNESP⁶⁷

BORGES, Angelita Salomão Muzeti – UNESP⁶⁸

GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso – UNESP⁶⁹

1. INTRODUÇÃO

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (PNEE-EI/08), os professores das salas de recursos multifuncionais que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são considerados articuladores dos saberes específicos com o ensino regular, apontados como facilitadores do processo inclusivo dos estudantes com deficiências⁷⁰. Entretanto, Denari e Sigolo afirmam que:[...] quanto mais se avança nas propostas de inclusão escolar em direção à defesa de uma escolarização para todos, contrariamente se extinguem os cursos de formação de professores para a Educação Especial no país (DENARI; SIGOLO, 2016, p. 25).

Considerando o déficit histórico dos cursos de formação inicial em educação especial e a insuficiência desta abordagem nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, torna-se imprescindível conhecer como os estados e municípios têm se organizado para suprir a necessidade da formação continuada dos professores especialistas que realizam o AEE, analisando as contribuições de ordem teórica e prática para o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiências.

O presente trabalho diz respeito ao projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Franca-SP, que tem como objetivo analisar a formação continuada dos professores

⁶⁷ Unesp/Franca. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp e docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava. lucimarypandrade@yahoo.com.br

⁶⁸ Unesp/Franca. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp. angelita.salomao@hotmail.com

⁶⁹ UFSCar/São Carlos. Doutoranda em Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos UFSCar Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava. priscilagimenes1@gmail.com

⁷⁰ Deficiência: a convenção dos direitos das pessoas com deficiência (ONU 2007) – Decreto 6949/2009 (BRASIL, 2009), artigo 1- a) afirma que: Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de; BORGES, Angelita Salomão Muzeti; GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso

do AEE oferecida por programas de âmbitos federal e municipal e a contribuição desta para a promoção de uma escola inclusiva.

A relevância desse trabalho está na problemática abordada que vem questionar: a formação continuada dos professores do AEE atende as necessidades para a prática pedagógica inclusiva, em relação aos conteúdos abordados e a consonância teoria-prática? O desenvolvimento deste trabalho perpassará a ênfase reflexiva de todo o processo teórico-histórico que acompanha a educação inclusiva no Brasil, refletindo diretamente na aplicabilidade dos atendimentos nas salas de recursos desta rede municipal no interior de Minas Gerais.

A presente pesquisa se configura em descritiva e qualitativa que de acordo com Mynayo, pode ser entendida como:

(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MYNAYO, 2001, p.21)

Trata-se de um estudo de caso que procura compreender como o Governo Federal e a Secretaria de Educação estão se organizando para a concretização da formação continuada dos professores do AEE da rede municipal estudada. De acordo com Bandeira:

(...) este tipo de estudo visa fornecer informações aos próprios participantes do serviço, como um *feedback* do seu funcionamento, das falhas e dos problemas existentes em setores dos serviço ou na integração dos mesmos (BANDEIRA, s/d p. 6).

Assim, pretende-se elaborar uma proposta de um curso de formação continuada, levando em consideração as possíveis lacunas dos cursos oferecidos e o diálogo teoria-prática, valendo-se das leis, políticas e literatura pertinentes ao tema, que atendam as necessidades pedagógicas no cumprimento de suas funções.

2. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E O DESCOMPASSO NA CONCEITUAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O cenário nacional retrata a lentidão histórica na tentativa de incluir nos âmbitos social e educacional as pessoas com deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento⁷¹ e altas habilidades/superdotação⁷². É questionável a forma que o governo tem se organizado para trabalhar com a diversidade na escola.

Programas alternativos, como a implementação do AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais, denotam apoio à inclusão desse estudante em sala de aula, porém a morosidade de conceituar e caracterizar este serviço no sistema educacional fez vítimas do insucesso e do fracasso escolar. Os parágrafos seguintes abordarão os fatos históricos que se referem ao desenvolvimento da educação especial e inclusiva no Brasil, bem como o descompasso da interpretação conceitual do AEE ao longo da história.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já demonstrava a necessidade dos serviços de Educação Especial dentro do sistema educacional. Entretanto, a Lei nº 5.692/71, que alterou a LDBEN de 1961, contribuiu para a ampliação das classes e escolas especiais, promovendo a segregação desses estudantes.

Ainda na década de 70, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que objetivou a formação de técnicos para trabalhar com a Educação Especial. Na mesma década, a Portaria Interministerial nº186, publicada pelo MEC e pelos Ministérios da Previdência e Assistência Social, constituía em ampliar o acesso ao atendimento especializado com viés médico-psicossocial e educacional para as pessoas com deficiência visando sua integração social (BRASIL, 1978).

Observa-se que o atendimento especializado permeou nas áreas da saúde, assistência e educação. De acordo com Mendes Júnior e Tosta (2012, p.3) apesar da aproximação das áreas de assistência, terapêutica e educacional, esta última não era considerada prioritária para a elaboração das políticas de Educação Especial no país. Somente em 1986, por meio da Portaria nº 69/86, o AEE passou a ser conceituado no âmbito educacional:

⁷¹De acordo com a Resolução nº4 de 2009 em seu art. 4, Transtornos Globais do Desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

⁷²Altas habilidades/superdotação, de acordo com a Resolução nº4 de 2009 em seu art. 4: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotricidade, artes e criatividade.

[...] atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado (BRASIL, 1986, art. 6º).

O reconhecimento do AEE no âmbito educacional configurou-se um avanço para a educação especial, porém, ainda poderia ser substitutivo à educação regular na medida em que tal Portaria admitia a escola especial e a classe especial não havendo uma determinação clara sobre como deveria ser realizado.

A Constituição Federal de 1988 garantiu através da universalização do ensino público a oferta para a educação dos estudantes com deficiência. O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) determinou aos pais ou responsáveis a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino e ainda reiterou o AEE aos estudantes com deficiência preferencialmente no referido sistema educacional. Tanto a Constituição Federal quanto o ECA responsabilizaram o Estado pela educação dessas crianças, entretanto, o AEE permanecia nas entrelinhas do entendimento do poder público e das instituições assistenciais.

A educação especial se configurou por muito tempo no assistencialismo fora do âmbito educacional, e como aponta Capellini e Rodrigues (2010, p. 36): “mascarava a incapacidade do sistema de lidar com as diferenças individuais, com a heterogeneidade da sua clientela”. Assim, o Estado distanciou-se da responsabilidade perante os estudantes com deficiências, como no modelo de integração⁷³, assumindo a fragilidade de lidar com a diversidade da demanda escolar, e se caracterizando por uma educação arbitrária e meritocrata.

É também do conhecimento de todos que, para a chamada “educação especial”, sempre couberam as migalhas das atenções e dos recursos públicos, além de constituir ao longo de sua história muito mais uma política compensatória, perante a quase barbárie social a que sua população alvo se confronta, do que uma política de desenvolvimento social. (SILVA; VIZIM, 2003, p. 108)

Em 1992, a CORDE (Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência) transformou o CENESP em Secretaria de Educação Especial (SEESP), elaborando o Plano Nacional de Educação o qual implementou a Política para a Integração da Pessoa com Deficiência dimensionando as dificuldades existentes no processo de integração dos alunos. Dentre as inúmeras dificuldades, ela destacou o

⁷³: A integração educacional ocorreu por várias décadas, resultando na culpabilização do aluno pela incapacidade de aprender de acordo com a padronização elitista de um sistema educacional intacto, abrاندando a incompetência educacional do Estado.

preconceito e a gravidade dos problemas sociais. Além dessas dificuldades apontadas pela CORDE, Mazzota (1996, p.111) acrescenta a “insuficiência de recursos humanos devidamente qualificados para seu atendimento”.

Apesar da Declaração de Salamanca (1994) proferir que o Estado garantisse a educação para todos na rede regular do sistema educacional, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994, paradoxalmente, denotou a insegurança do sistema educacional, caracterizando-se por uma política de integração. Os avanços e retrocessos dos documentos legais referentes à Educação Inclusiva no Brasil resultaram na lentidão do Estado em assumir o trabalho com a diversidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), reiterada pela resolução 2/01, assegurou “professores com especialização adequada [...] para atendimento especializado” (art.59, III e art. 18, na devida ordem), não obstante, o AEE ainda se encontrava em processo de compreensão, pois estavam indefinidos a caracterização do atendimento e o local da realização.

O MEC em 2003 dimensionou que 70% de crianças e adolescentes de zero a dezoito anos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada de assistência social (BPC) estavam fora da escola. Com esses dados apurados, criou-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em que o MEC dispôs-se a disseminar os referenciais de Educação Inclusiva, com objetivos como: a formação de professores para a Educação Especial, iniciando pelos gestores, a acessibilidade estrutural e arquitetônica dos prédios escolares e a criação das salas de recursos multifuncionais.

A Educação Especial no Brasil, influenciada pelos avanços da Europa e dos EUA, fora marcada por concepções que primavam pela institucionalização, segregação⁷⁴ e integração dos estudantes com deficiências. Assim, esse modelo de integração tornou-se inaceitável com a intervenção de Convenções mundiais como a Convenção de Guatemala de 1999, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, em que o Brasil é signatário da ONU (Organização das Nações Unidas), ressaltando a importância de assegurar um sistema de Educação

⁷⁴Na segregação retirava-se as pessoas com deficiência na sociedade e no que diz respeito à educação, elas frequentavam instituições em substituição ao ensino regular, construindo a ideia de invisibilidade.

Inclusiva, influenciando as políticas públicas brasileiras, como já sinalizava a LDB/96⁷⁵.

Nos anos de 2003 a 2014, de acordo com dados estatísticos, houve um crescente aumento das matrículas dos alunos-público da educação especial de quatro a dezessete anos no sistema educativo no Brasil. O Estado brasileiro, imerso num cenário político rodeado de objetivos capitalistas, utiliza a estatística, divulgada para disseminar a consciência popular de que a educação inclusiva está sendo fomentada no país, sem a ocorrência de grandes mudanças no sistema de ensino, nas unidades escolares e nas práticas na sala de aula, ignorando o caráter humano da educação, questão problematizada por Stainback e Stainback (1999).

Em 2008, após diversos encontros e debates sobre o panorama nacional do processo de escolarização das pessoas com deficiências, foi lançada a PNEE-EI/08 que objetivou ofertar a educação de qualidade para todos os estudantes. A PNEE-EI/08, definiu e propôs o AEE, destinado aos estudantes-público da Educação Especial, matriculados na rede regular de ensino, com os atendimentos no contraturno do ensino regular (BRASIL, 2008, p.8).

Em sua essência, o AEE prevê minimizar as barreiras educacionais e de acessibilidade, complementando e suplementando os conhecimentos escolares e não os substituindo. De acordo com a PNEE-EI/08, entre as atividades do AEE constam “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2008, p. 15).

O decreto nº 6.571/2008 revogado pelo Decreto 7.611/2011 comprova a Educação Especial oferecida pelo AEE não substitutiva à escolarização do ensino comum. Assim, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009 em seu artigo 5º dispõe que o local da realização do AEE deverá acontecer prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra do ensino regular, porém autoriza a realização em centro de Atendimento Educacional Especializado na rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente.

⁷⁵ LDB: de acordo com o PNEE-EI/08 e o Conselho Nacional de Educação de 2001, ao mesmo tempo que orientam a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional substitutivo à escolarização.

Atualmente, os alunos são matriculados nas salas de recursos por meio do Educa Censo, e as escolas recebem recursos financeiros equivalentes à dupla matrícula, assegurados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

As políticas educacionais brasileiras vêm desenhando seu trajeto na história, com o desafio da universalização e democratização do ensino a fim de lidar com a heterogeneidade presente nos bancos escolares. Porém, é perceptível o descompasso assegurado nas políticas e as ações efetivas implementadas acerca da educação inclusiva no país. A seção seguinte refletirá o percurso das políticas de formação continuada dos professores especialistas que realizam o AEE, considerados referência da educação especial no sistema educacional brasileiro.

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A descontinuidade das políticas educacionais e de formação dos professores no Brasil revela a prevalência das políticas de governo em detrimento às políticas de Estado, desconsiderando os avanços obtidos pelos interesses partidários de relações de poder. Assim, o papel do professor é influenciado e simplificado em mero receptor e executor das políticas impostas, negando-lhe o auxílio que necessita para exercer a profissão docente e disseminar os valores culturais inclusivos no âmbito escolar.

As únicas universidades públicas brasileiras que disponibilizam cursos de graduação em Educação Especial são: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dada a escassez de oferecimento da formação inicial em Educação Especial, os cursos de Pedagogia compõem-se de um importante papel na abordagem da Educação Especial e Inclusiva, visto que formam tanto professores generalistas⁷⁶ como especialistas⁷⁷.

⁷⁶: De acordo com a Resolução CNE/CEB nº4 de 2009 são considerados professores generalistas aqueles que trabalham em sala de aula comum.

⁷⁷: De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, mesmo com as reformulações e adequações curriculares que acometeram os cursos de Pedagogia em concomitância com a evolução da consciência inclusiva e a legislação que propõe a Educação Inclusiva no país, os professores, quando inseridos no contexto escolar, demonstram insegurança em promover ações efetivas ao desenvolvimento pedagógico dos estudantes com deficiências.

Tardif (2000) observa que a carreira social e profissional do professor incita “custos existenciais”, nomeado por ele, pois o professor se depara com a fragilidade da formação e enfrenta a realidade totalmente adversa após ser inserido no ambiente escolar. Nesse contexto, os professores, vítimas da fragilidade de reformulações concretas do sistema educativo, buscam sua identidade quando defrontados com os desafios da profissão docente.

Para Pimenta (1996), a construção da identidade do professor modifica-se de acordo com as mudanças sociais refletidas na educação em determinado contexto e momento histórico. Assim sendo, espera-se da educação respostas às necessidades que implicam os avanços legais, para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social dos estudantes incluídos.

As propostas de formação continuada dos professores no Brasil disseminaram após os anos 90 em contrapartida à precariedade dos cursos de formação inicial, sendo destaque de discussões internacionais. A LDB/96 dedicou o capítulo V de seu texto à Educação Especial e responsabilizou os poderes públicos pela fomentação da formação continuada, reiterando ainda que os professores pudessem ser licenciados e remunerados no período da formação, como aponta Gatti (2008).

Para a realização dos atendimentos, as diretrizes da PNEE-EI/08, além de definirem o público⁷⁸ da educação especial, preconizam que os professores especialistas devem apresentar:

Conhecimentos específicos em LIBRAS, na língua portuguesa como segunda língua, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, dos desempenhos dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da

⁷⁸ De acordo com a PNEE-EI, o público da educação especial é constituído pelos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2016 p.11).

utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 23)

A PNEE-EI/08 atribuiu a formação específica de professores para o AEE preconizando que os mesmos deveriam ser formados com conhecimentos gerais para a docência e específicos na área de educação especial. Além da elaboração, execução e implementação do plano de AEE individualizado, torna-se fundamental que os professores das salas de recursos multifuncionais trabalhem articulados com os professores de sala de aula comum, para a disponibilização de saberes e recursos, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas.

Em concomitância com a criação das salas de recursos multifuncionais, surgiram os cursos de formação continuada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como público-alvo os professores que assumiram as atribuições do cargo de professor especialista do AEE. Tais cursos, na modalidade a distância, aos poucos foram se espalhando pelas universidades do Brasil.

Assim, a formação dos professores do AEE tornou-se um tema bastante discutido e rodeado de acertos e erros, questionando a eficácia dos cursos de formação continuada disponibilizados. Percebe-se que a formação continuada dos professores especialistas não fora planejada anteriormente, mas aplicada em caráter emergencial para atender uma demanda já em exercício de suas funções.

Em 2008, o MEC responsabilizou-se pela assistência técnica e financeira às operações voltadas ao AEE e, de acordo com o Decreto nº7611 de 2011, em seu artigo 5º (2º parágrafo) item III “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão”.

Os professores especialistas que realizam o AEE deveriam ser capacitados pelos respectivos sistemas de ensino, ou por parceria com instituições formadoras de professores, questão comentada por Prieto (2007). O Plano Nacional de Educação (PNE/2014) dedicou a meta 4 para universalizar o acesso ao AEE de toda a população entre quatro e 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de disponibilizar a

formação dos profissionais das salas de recursos multifuncionais, como também preconiza o Estatuto da pessoa com deficiência em seu artigo 28.

O PNE/2014 também assegura em sua meta 4.3 tanto a implantação das salas de recursos multifuncionais quanto a formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidade quilombolas. Mendes et al. (2010, p.124) lembram que as estatísticas levantadas pelo Censo oficial mostram que no Brasil em 2006 havia 42.498 (77,8%) professores com formação específica, considerada pelo censo oficial “comprovação até um mínimo de 40 horas de formação”.

Denari (2006) aponta que há muitos modelos aligeirados de formação entre 30 a 180 horas que são implantados em caráter emergencial, com palestras pontuais e sem avaliação adequada. Assim, é preciso refletir o tipo de formação ofertada aos professores especialistas do AEE, frente à complexidade prevista no cumprimento da função, e que realmente atenda as necessidades para a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, não se valendo apenas da presunção do sucesso da inclusão educacional por dados estatísticos superficiais e incompletos.

Os construtos teóricos do professor reflexivo e pesquisador preveem a ocorrência de mudanças metodológicas e conceituais na educação. Assim, a educação almeja a manifestação clara do Estado, com programas sólidos e políticas definidas para a disseminação da formação continuada que desenvolva os conhecimentos, os enfoques pedagógicos, os métodos e uso de recursos didáticos adequados, propiciando o atendimento pedagógico à heterogeneidade, como apontam Denari e Sigolo (2016).

É preciso considerar a responsabilização do Estado quanto à formação continuada dos professores especialistas que desbravam caminhos para a educação Inclusiva no Brasil. Assim, poderemos obter avanços concretos e eficazes nas práticas pedagógicas que facilitam o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

4. CONCLUSÃO

Os avanços na legislação, que resultaram na proposição da inclusão educacional dos estudantes com deficiências na rede regular de ensino, ainda que rodeados por retrocessos, acompanharam a evolução da consciência inclusiva de toda a sociedade ao longo do tempo. Entretanto, considerando a pessoa com deficiência, economicamente improdutivo sob a óptica social capitalista, quando são submetidas à espera por ações concretas no sistema educacional, tem seus direitos violados.

O presente artigo objetivou apresentar a evolução da Educação Inclusiva no cenário das políticas públicas brasileiras, revelando o descompasso da conceituação do Atendimento Educacional Especializado, bem como a formação continuada dos professores especialistas. A pesquisa apresentada, encontra-se em andamento, em fase de levantamento bibliográfico e pesquisa documental.

Assim, espera-se com o estudo proposto desvelar a aplicabilidade das leis e políticas com base nos dados obtidos quanto à formação continuada dos professores especialistas, elaborando uma proposta de um curso de formação continuada para esses professores. Tal proposta levará em consideração o diálogo teoria-prática e valendo-se das leis, políticas e literatura pertinentes ao tema, para atender as necessidades pedagógicas de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. **Tipos de Pesquisa**. Laboratório de Psicologia Experimental – Departamento de Psicologia. Disciplina: Modelos de Investigação e Produção em Psicologia. FUNREI, s/d. p.6. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapsam/texto%201b%20-%20TIPOS%20DE%20PESQUISA.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau. 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 20 jul. 2017.

_____. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº186 de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de; BORGES, Angelita Salomão Muzeti; GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso

_____. Lei n. 7853, de 24 de outubro de 1989. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 1 ago. 2017.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional. 1961.

_____. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN, 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 6 ago. 2017.

_____. Decreto n.7.611 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 nov. 2011. p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 4 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **BPC na escola. Documento orientador**/Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=394-documento-bcp&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 ago. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**, Guatemala: 2001.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional da Educação**. Disponível

em:<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política para Integração da Pessoa com Deficiência**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 2 ago. 2017.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

_____. Lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

_____. PARECER CNE/CEB Nº: 13/2009 Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**: formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Bauru: Ministério da Educação, 2010.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DENARI, F. E; SIGOLO, S. R. R. L. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In POKER, R. B; MARTINS, S. E. S. de O. M. (Org). **Educação Inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 15-31.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, v.13 n.

37 p. 57-186, jan./abr. 2008. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. et al. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES JÚNIOR, E. TOSTA, E. I. L. **50 Anos de Políticas de educação Especial no Brasil**: movimentos, avanços e retrocessos. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em educação da região sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>> Acesso em: 27 jul. 2017.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 13, p.5-13, set. 1997. Quadrimestral. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SILVA, S. VIZIM, M. Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. In: PINHEIRO, H. L. **As Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado das Letras. 2003. p. 73-100.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. de. et al. **Inclusão**: Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa: Porto Alegre: Mediação, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 73, p.209-244, dez. 2000. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

A ESQUIZOANÁLISE EM SALA DE AULA: Guattari e a pedagogia da diferença

CAMPITELLI, Fabrício Gomes – UNESP⁷⁹¹

CARVALHO, Andréia Aparecida Branquinho – FFCL⁸⁰²

FRAIG, Tark – UNESP⁸¹³

FONSECA, Genaro Alvarenga – UNESP⁸²⁴

1. INTRODUÇÃO

“A professora não se questiona quando interroga um aluno” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 7). É assim que Félix Guattari e Gilles Deleuze iniciam o platô “Postulados da Linguística”. A professora e o professor não estão comunicando informações e conhecimento através de suas perguntas e testes, mas transmitindo palavras de ordem.

Chamamos palavras de ordem não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele (Deleuze e Guattari, 1995, p. 11).

Os alunos não falam de um lugar neutro, de um espaço vazio, de uma folha em branco. Eles falam precisamente *como* alunos, isto é, como invasores da linguagem que já está previamente demarcada, regrada e estabelecida. A ordem simbólica do conhecimento já existe. O aluno ingressa no regime de signos da sala de aula com um lugar já preparado, e isso vai muito além da cadeira em que ele senta. Jacques Ranciere, através de Aristóteles, define um escravo como “aquele que participa da comunidade de linguagem apenas sob a forma de compreensão, não da posse” (Ranciere, 1996, p. 32). É precisamente essa a posição da aluna na sala de aula. Mesmo quando está escrevendo e criando, numa prova, o que torna válida a sua escrita é a sua capacidade de expressar a sua compreensão do que foi estudado. A professora pergunta o que já sabe, e censura o aluno quando ele

79 Graduando do Curso de História - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca/SP. E-mail: fab.gomes@hot.com

80 Graduada em História pela Faculdade de Ciências e Letras de Ituverava. Supervisora do PIBID na Escola Estadual Dante Guedine Filho, na cidade de Franca – SP. E-mail: andreiabranquinho@bol.com.br

81 Graduando do Curso de História - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca/SP. E-mail: tariqfraig@gmail.com

82 Prof. Dr. da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca/SP e coordenador geral do PIBID/UNESP/Franca. E-mail: gafonseca@uol.com.br

CAMPITELLI, Fabrício Gomes; CARVALHO, Andréia Aparecida Branquinho; FRAIG, Tark; FONSECA, Genaro Alvarenga

responde algo diferente do já sabido. É a função da professora corrigi-lo, adequá-lo ao conhecido. O modo de se usar a palavra na sala de aula, combinado à distribuição dos corpos e do silêncio, visa operar uma transformação incorpórea nas pessoas que habitam esse espaço, assujeitando-as na função de receptáculo, de suporte e de reprodutoras da ordem simbólica. É essa operação que Guattari e Deleuze querem mostrar com o conceito de *subjetivação*. Para Deleuze e Guattari (1995, p.12) não existe significância independente das significações dominantes nem subjetivação independente de uma ordem estabelecida de sujeição. Ambas dependem da natureza e da transmissão das palavras de ordem em um campo social dado.

O campo social já está dado. É como se a sala de aula operasse em dois níveis: um nível virtual-simbólico, no qual a relação entre professor, o mestre da palavra, e aluno, discípulo ignorante, funciona idealmente, do modo pelo qual *devesse* funcionar. E o nível material, este o nível falho da realidade corriqueira, onde os alunos dormem, brincam, jogam bolas de papel uns nos outros e falam o que não tem a ver com a aula. Cabe ao professor fazer sua função de Outro e rerepresentar o aluno à sua própria imagem simbólica, seja através de ameaças, bilhetes ou notas baixas. Quanto mais o aluno se aproxima do nível virtual e simbólico, quanto mais compreende e se aproxima daquilo que ele *deveria* ser, isto é, quanto mais obedece, tanto mais é ele recompensado e reconhecido pela máquina escolar. E o caminho inverso, talvez mais importante, também acontece: quanto mais se afasta do nível simbólico, desobedecendo à palavra de ordem professoral, mais ele é punido, tendo em vista a sua reintegração na ordem da sala de aula. O sistema de recompensas e castigos, portanto, é um aparelho de poder que contribui para a produção da subjetividade escolar.

A subjetividade, esse universo de referências que guia as ações e o desejo humano, não é algo espontâneo e natural, mas essencialmente produzida, fabricada e distribuída.

A subjetividade é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (Guattari, 1996, p. 33).

A subjetividade recebida pelo aluno é silenciosa e passiva. Escuta as explicações do mestre, realiza as atividades propostas e transcreve o que foi explicado nos testes, provando a sua compreensão juntamente de sua capacidade de integração na comunidade de linguagem como receptáculo. Sua palavra serve para guiar a professora no seu ensino, para ajudá-la a completar sua grande aspiração platônica de alcançar o mundo inteligível da sala de aula. O aluno é um produto. É algo a ser transformado, operado, e por fim, formado. Sua palavra é reativa às transmissões de ordem de seu mestre, é valorizada não por causa de formulações e articulações singulares, mas por sua proximidade com a resposta que já habita a cabeça do professor mesmo antes que a aluna abra a boca. O desejo da professora, então, é que a aluna cometa uma redundância. É necessário que todos os alunos insistam nas mesmas ideias, que sejam redundantes com o já aprendido. É o que Deleuze e Guattari querem dizer com os “pressupostos implícitos” dos atos de fala: a fala do aluno já está posicionada e recortada, já foi até mesmo falada no nível simbólico. É a fala de um ignorante que não tem posse da linguagem, um discurso manco e insustentável por si só, que necessita desesperadamente buscar suporte no outro (livros e autores) para atingir as condições que o tornam digno de ser escutado. Não um suporte de parceria, no qual o aluno se utiliza de alguns dados e livros para comprovar uma hipótese ou um ponto seu, mas pura reprodução. O seu discurso é tão mais valorizado quanto menos se consegue ouvir a sua voz e mais se escuta a voz do outro, dos autorizados possuidores da linguagem falando através de sua boca.

O professor, por outro lado, é captado pela subjetividade do explicador. Jacques Ranciere, em *O mestre ignorante*, diz que o professor tem de dominar uma arte: a arte da distância.

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra. (Ranciere, 2002, p. 18).

“Não, não está bom”, “Ainda está fraco”, “Sinto que não compreenderam”. O professor coordena a atividade da sala baseando-se na distância entre o assimilado e o não assimilado, entre o compreendido e o não compreendido, entre o nível material falho e o nível simbólico ideal. A professora é a única que consegue enxergar essa distância, ou melhor, a única autorizada a vê-la.

E, ao mesmo tempo em que ela a vê, ela impõe a distância como algo a ser superado pela coletividade, como uma meta de trabalho a ser cumprida.

A demanda é que todos aprendam o mesmo, que todos sejam capazes de responder à pergunta “Quais foram as causas da Primeira Guerra Mundial?”. O professor se assemelha a um patrão. Exige disciplina e silêncio de sua operária, por vezes confiscando seu trabalho: “Ainda não terminou de copiar? Que lerdeza é essa?”. Por vezes tem de lembrar o propósito do espaço: “Eu não saí da minha casa pra ficar brincando. Isso aqui é coisa séria”. Enquanto o professor distancia, as alunas devem se *aproximar*, seguindo os meios e as propostas estabelecidos por seu patrão.

É verdade que a professora, se tratando da profissional do ensino fundamental e médio, não possui autonomia total no seu discurso, assim como o aluno, embora disponha de uma liberdade maior do que este último. Ainda tem de reproduzir o conhecido e fazer falar os intérpretes autorizados da história. O currículo é o delimitador de seu trabalho. Sandra Maria Corazza, em *Filosofia do inferno na educação*, compara o currículo escolar à uma ordem divina. É o fantasma que assombra todo descrente, toda professora que deseja inovar sua prática educacional, o ponto zero ao qual todos devemos voltar depois de nossas escapadas.

Um currículo onde os espíritos dos que já não vivem, ou dos que ainda não puderam viver, animam falas, conhecimentos, relações. Um currículo que, em lugar de classificações discursivas, dissolve o indivíduo no grupo e une o grupo ao universo (Corazza, 2002, p. 65).

Afinal, é o conhecimento da grade curricular que irá ser testado nos vestibulinhos e nos vestibulares. A inovação é válida se faz os alunos assimilarem *melhor* o discurso do outro. É válida se possui *eficácia*. Do contrário, não. Basta que o professor reproduza o currículo, ajudado pelos tantos manuais de como se dar uma boa aula, opere a distância entre o aprendido e o não aprendido e, por fim, verifique se os alunos são capazes de, mais uma vez, reproduzir o currículo. Com a redundância dos atos de fala verificada, a professora pode prosseguir seu ensino.

O currículo é, assim, um dos componentes que formam a polícia da sala de aula. De acordo com Ranciere, “A polícia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa” (Ranciere, 1996, p. 42). A lógica policial distribui as parcelas de

ser que cabe à cada parte. O mestre e o discípulo, o sábio e o ignorante, professor e aluno. A polícia toma diversas formas: o currículo, a bronca do professor quando as alunas dispersam, bilhetes, notas baixas, mapa de sala, silêncio, e aquilo que se constitui da articulação de todos esses dispositivos de poder: a subjetividade. A colonização subjetiva se dá quando os alunos se aquietam sem que ninguém esteja olhando, quando prezam pelos valores escolares da disciplina e da obediência não porque concordam filosoficamente com esses pressupostos, mas sim porque vêem neles o único modo pelo qual aquele espaço pode ser operado. A polícia subjetiva escolar é esse outro que se forma na psique do aluno, a imagem mental que o faz se sentar todos os dias em seu respectivo lugar sem que o professor ou o diretor tenha de lhe dizer. A obediência se normaliza. A perplexidade do aluno com o universo simbólico escolar, com todas as suas palavras de ordem e reproduções do mesmo, se torna um evento raro, quando não desaparece. Os pibids, em uma das experiências que serão narradas em breve, inspirados no filme *A onda*, propuseram uma alteração na relação de professor e aluno, intensificando as relações de autoridade. Os alunos e as alunas tinham de fazer uma saudação no início de todas as aulas, tinham que se levantar se quisessem dizer alguma coisa e vestiam a cor preta em todas as aulas. A nota da sala foi submetida à uma única nota geral. Os pibids discursavam sobre disciplina e a importância do silêncio, e reprimiam, auxiliados pelos fiscais da ordem (alunos que deveriam anotar o nome de quem estivesse falando muito), todo tipo de dissidência: se viessem com outra cor de roupa que não o preto, se não levantassem para falar, se conversassem quando não deveriam. As repressões consistiam em ameaças na baixa da nota geral da sala e em redações individuais de no mínimo quinze linhas sobre o assunto da aula (nazismo e fascismo). Os pibids, propositalmente, vestiram o manto de autoridade, numa política de tolerância zero com qualquer desrespeito à ordem. O experimento durou menos de um mês. O objetivo inicial era mostrar como as repressões nos regimes totalitários podem ser severas e intolerantes e, por isso, era necessária, para exemplificação da ideia inicial do experimento, a rebeldia e a discordância dos alunos e das alunas. Os pibids se surpreenderam com o fato de que, já na terceira aula, não havia mais dissidência e o regime fictício que funcionava sob o nome de “Alcatéia” se normalizou. As fiscais da ordem entregavam as folhas sem que os “líderes” (os pibids) pedissem e os próprios alunos realizavam a represália nas e nos

rebeldes das primeiras aulas. Verifica-se uma assustadora capacidade de adequação e obediência por parte dos alunos e das alunas. Discorrendo sobre a experiência, uma das alunas disse que “não estava tão diferente do normal”.

É diante de todo esse contexto de lógica policial e normalização do obedecer que o professor e a professora que desejam reinventar sua prática pedagógica, não somente com o fim de buscar um método mais *eficaz*, se depara cotidianamente. Como é possível criar uma nova pedagogia, que valorize a diferença e criação, em vez da repetição e imitação, dentro do sistema escolar? Como criar a possibilidade de um aluno não ser aluno? Diante de todas essas questões, a ideia-força da esquizoanálise de Félix Guattari e Gilles Deleuze veio à mente. O esforço desse artigo consiste em apresentar à leitora ou ao leitor uma hipótese: praticar a pedagogia da diferença significa romper com as categorias simbólicas de professor e aluno, através da constante redefinição das relações entre os corpos da sala de aula, possibilitando aos alunos e ao professor experimentarem a si mesmos numa variedade de maneiras, como literatos, escritores, poetas, dramaturgos, atores, de modo a transformar a relação do educando e da educanda com a palavra, de uma relação de ordem e dominação à invenção de novos modos de sensibilidade e à exploração de novos territórios existenciais. Essa hipótese não delimita a área de atuação de um pedagogo da diferença, nem é essa sua intenção. Tampouco é o desejo dos autores dar uma resposta definitiva a um problema e encerrá-lo. Muito pelo contrário, os autores desse artigo serão felizes se a discussão, assim como as relações dentro da sala de aula, se tornar inquieta e continuar em movimento perpétuo. As experiências narradas aqui são as respostas que os educadores buscaram para lidar com suas frustrações e limitações.

No ano de 2016, os pibids se esforçavam por tentar criar um espaço que possibilitasse a constituição de uma nova subjetividade, expressiva e inventiva. As aulas eram expositivas e críticas, planejadas em cima de um preceito de estimular o pensamento crítico nos alunos e nas alunas. Por vezes se realizavam discussões sobre temas considerados polêmicos, como Escola Sem Partido, racismo e feminismo. Numa autocrítica, os pibids notaram que, mesmo com um pressuposto de educação libertadora, dizendo aos educandos e às educandas para desconfiar das configurações de seu próprio mundo, e até mesmo propondo algumas dinâmicas para exemplificar certos pontos (a dinâmica de uma fábrica de sapatos para mostrar o processo de produção capitalista, por exemplo), a posição

simbólica do aluno ainda era algo que não fora tocado. Ancoravam seus discursos no que diziam os educadores, apenas reproduzindo suas posições críticas na maior parte das vezes. De algum modo, os PIBIDs ainda eram o Outro dos educandos, os mestres da palavra e aqueles autorizados a decifrar a constituição do mundo. O silêncio permanecia como o respeito do ouvinte pela verdade que saíria das bocas dos educadores. Éramos os mestres na arte da distância: conduzíamos a sala de aula do não aprendido até o aprendido, tratando as educandas e os educandos, muitas vezes, como receptáculos de nossas críticas à sociedade. Insatisfeitos com as aulas, os PIBIDs mudaram radicalmente suas práticas educativas, no ano de 2017. O problema, percebemos, não é necessariamente o que se diz, mas *de onde* se diz. Criticávamos a sociedade, sim, mas não estávamos a estimular o pensamento crítico. Havíamos apenas nos tornado os novos mestres. A cadeia simbólica era deixada intacta.

Na tentativa de quebrar a lógica policial, baseamo-nos numa das premissas da esquizoanálise: a recusa dos universos de referência. O objetivo, então, passaria a ser propor novas atividades, capazes de romper com a rede simbólica da sala de aula: o discursante e o ouvinte, o sábio e o ignorante. O que importa não é mais a crítica falada, mas a crítica à relação do educando e da educanda com a palavra, tendo em vista a

“constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar”(Guattari, 1992, p. 17)

Através da arte, os PIBIDs promoveram algumas experiências de desterritorialização: um automatismo psíquico, na qual os educandos e as educandas escreveriam, à moda surrealista, a primeira coisa que viria em suas cabeças, o mais rápido que pudessem, sem tempo de revisar o que foi escrito. Os PIBIDs pronunciavam em alto tom algumas palavras aleatórias para servir de motor, palavras com o fim de serem metaforizadas pela experiência de escrita. Uma escrita na qual pudessem se distanciar de uma imagem simbólica e impotente de repetição, e libertassem o jogo do significante. Numa outra experiência, os educandos e as educandas fizeram colagens dadaístas, recortando figuras de diversas revistas, disponibilizadas pelos PIBIDs, do modo que achassem melhor, reconfigurando todas aquelas imagens na constituição de algo inédito. Foi uma tentativa de reinventar a

relação das alunas e dos alunos com a imagem, recusando seu caráter puramente estático e informativo, tornando-as em uma matéria em movimento. Em outra experiência, foi proposta a criação de um teatro, com alguns temas distribuídos (Revolução russa, Primeira Guerra Mundial e Belle Époque). As educandas e os educandos ficariam responsáveis pela criação do roteiro, da encenação e da organização do palco. Numa outra ocasião, os PIBIDs promoveram a criação de um conto, com o tema Segunda Guerra Mundial, utilizando-se dos escritos das alunas e dos alunos como bibliografia para a aula seguinte. Tratou-se, então, não somente de dar ao educando e à educanda um meio pelo qual pudessem se expressar, mas de também articular suas criações artísticas com a realidade e com a história, tirando o discurso de uma posição de reprodução absoluta. Um dos trechos utilizados na discussão foi de Maria Victória Ramos da Silva, que cito aqui:

“Um soldado de guerra foi treinado para o combate. Ganhou na batalha da pátria, mas perdeu na do seu coração. Saiu de casa e deixou pra trás saudades, se despedindo do pequeno Hit e da sua esposa. Casa, mulher, filhos e um cachorro, eram tudo o que tinha de mais precioso. Levou consigo fotos, memórias, meras recordações. Uma mochila nas costas e a sua farda no corpo. No dia da volta, esqueceu-se de trazer sua vida, morreu pela sua nação”

Ainda em andamento há o projeto de um teatro mudo, que levaria os educandos e as educandas a experimentarem formas de expressão diferentes das usuais, novas espacialidades e corporeidades e, por fim, o projeto de uma pesquisa a ser realizada pelos educandos e educandas com a temática de seu interesse, em que possibilitamos e incentivamos a criação de uma hipótese própria, a ser demonstrada com os fatos e dados.

Tão importante quanto as propostas em si, é a própria postura dos educadores quanto às criações. Não elegemos critérios de avaliação para essas atividades. Avaliá-las somente acarretaria na reterritorialização da subjetividade escolar tradicional em cima dos novos modos de expressão. A alteridade é uma proposta dupla. Tornamo-nos artistas juntamente com os educandos e as educandas. Artistas que estão a compartilhar seu modo de expressar sua partilha do sensível. Tivemos que nos afastar de nosso professor interior, aquele sujeito viciado em classificar, julgar e tecer um critério universal para que possa extrair conclusões sobre o aprendizado dos educandos e das educandas. Foram experiências de democracia, no sentido preciso que Jacques Rancière dá a palavra, a constante prática que arranca da subjetividade dominante a “onipotência sobre a vida”

(Ranciere, 2014, p. 121), que destrói as demarcações policiais sobre o uso da linguagem numa comunidade escolar. Foram processos de reapropriação da subjetividade dos quais nos fala Guattari, processos nos quais os educandos e as educandas podem “criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante”(Guattari, 1996, p. 49-50).

Mas é evidente que as experiências não foram perfeitas. As dificuldades que se colocam nos caminhos dos educadores são grandes. Primeiramente, a própria instituição escolar. As experiências precisam de uma correspondência curricular, limitando as possibilidades dos pibids, além de que a escola os obriga a criar provas escritas. Por mais que os educandos e as educandas aceitem de bom grado as propostas, ainda se trata de uma imposição, de um jeito ou de outro. São os educadores que propõem as atividades sempre, desse modo, as alunas e os alunos continuam numa posição reativa, de acordo ao que é proposto. E, pela quantidade de estudantes na sala (35), é extremamente difícil fazer com que todos e todas possam expor suas experiências sem algum tipo de censura pelo olhar do outro. Alguns alunos realizam as atividades sem nenhum tipo de envolvimento, fazem apenas por fazer, talvez por uma ausência de interesse. As atividades recaem sobre esses alunos como uma mera obrigação.

O objetivo desse trabalho foi discorrer sobre o relacionamento Professor-Aluno na sala de aula, elaborando, com a articulação da teoria da subjetividade de Guattari e a teoria da democracia de Jacques Ranciere, uma resposta ao problema da subjetivação escolar, isto é, o universo de valores que se baseia em modelos de conduta reconhecidos pelas instâncias escolares, o Outro dos alunos. O regime de signos escolar é o da repetição e o da reprodução. Enquanto estivermos presos nessas categorias simbólicas, se continuarmos a conceder unicamente à nossa palavra professoral a qualidade de escutável, de relevante, continuaremos a perpetuar a rede do comando e da obediência.

Numa cultura de pura adaptação e passividade, uma pedagogia da diferença é mais do que necessária para a criação de um novo modo de socialização que não recaia nas funções simbólicas de professor e de aluno – a reprodução da ordem social vigente. É preciso devolver ao educando e à educanda a posse da linguagem, para que ele e ela a utilize como um meio de criação e

afirmação, transportando os signos linguísticos e não sendo transportado por eles. Para que se faça uma pedagogia da diferença, a linguagem tem que se libertar dos pressupostos fixos que engendram seus falantes numa relação de submissão e obediência. “O artista é o senhor dos objetos; integra na sua arte objetos partidos, queimados, estragados, para submetê-los ao regime das máquinas desejanças, nas quais o desarranjo faz parte do próprio funcionamento”(Guattari e Deleuze, 2010, p. 49).

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Maria. **Para uma filosofia do inferno na educação:** Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. **O Anti-Édipo:** Capitalismo e Esquizofrenia I. São Paulo: Editora 34, 2010.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1995.

GUATTARI, Félix. **Caosmose:** Um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

RANCIERE, Jacques. **O desentendimento:** política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIERE, Jacques. **O ódio à democracia.** São Paulo: Boitempo, 2014.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

A GESTÃO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

SILVA, Sebastião Donizeti da – UNESP

DAVID, Célia Maria – UNESP

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa em desenvolvimento cujo objetivo é verificar a prática da gestão escolar de duas escolas públicas da Rede Oficial de Ensino da Diretoria de Ensino de Franca. Interessa-nos conhecer as práticas de organização do trabalho escolar, ou seja, a implementação das políticas educacionais, frente à legislação, orientações técnicas e a autonomia gestora dos sujeitos escolares. O trabalho parte da constatação da realidade das escolas pesquisadas, considerando a estrutura física e os indicadores de rendimento obtidos em avaliações institucionais pela gestão das políticas educacionais. Este um quadro que permite a percepção das formas e contextos gestores, destacando a dinâmica organizacional do seu processo político pedagógico, trazendo maior visibilidade para os fatos e condições cotidianas que não concorrem para o alcance das metas instituídas pelas políticas, como também a dedicação quanto às maneiras de organizar as práticas escolares em geral: as dimensões da administração escolar: administrativo-burocrática, gestão de pessoas, financeira, patrimonial, pedagógica.

Corroborando com Libâneo et al (2012) onde pontuam de forma clássica que a partir da estrutura capitalista, a sociedade definiu uma educação que esteja engajada numa perspectiva mercadológica e que fosse baseada na livre iniciada e concorrência.

[...] O modo de produção capitalista requereu, inicialmente, um mercado livre, auto regulável, em uma sociedade aberta, em que prevaleceria a livre competição. Já nesse momento, eficiência e qualidade de produtos e serviços eram indicadas como germes ou critérios para reger a concorrência do mercado e definir o grau de competitividade de cada empresa. (LIBÂNEO et al, 2012, p.104,05).

Pondera-se ainda sobre uma conjuntura político-pedagógica onde se percebe a construção de um panorama intencional para a conquista de uma perspectiva de excelência do processo educativo proporcionada pela implementação de ações educativas, pedagógicas, programadas e projetadas que exigirão, da gestão escolar, uma maneira proativa e democrática, onde o centro político é posto numa ação executiva descentralizadora numa tentativa de conquistar também

autonomia gestora, administrativa e pedagógica, num processo de inovação. Considere-se neste processo a aplicação dos investimentos destinados pela política educacional de onde também se originam os recursos didáticos, gerando possibilidades de criação didática por parte de professores na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa tem uma intencionalidade referencial – trazer a análise dos indicadores das escolas, mormente aqueles exigidos em lei, definidos na política educacional, uma vez que devem ser implementadas conforme o princípio da legalidade exigido na Constituição Federal Brasileira e na LDB-Lei de Diretrizes e Bases do Ensino. Essa legalidade é estrutural e instituída, de forma que as escolas têm a sua dinâmica organizacional prescrita, tendo poucas possibilidades de gerir de forma autônoma o seu trabalho. Nesse sentido, a Constituição Federal tem a prerrogativa de sustentar, de criar diretrizes e fundamentação política suficiente para a construção e manutenção dos sistemas educacionais.

2. A GESTÃO ESCOLAR: LÍDER E COORDENADORA DO ENSINO

Ao denominar a gestão escolar como sujeito fundamental há que se defini-la como o elemento administrativo e gerencial que tem a função de elaborar o seu projeto político-pedagógico em consonância com a política estabelecida, fazendo-se destacar a perspectiva democrático-participativa que está inclusa na lei, num sentido de autonomia garantida legalmente.

Conforme assevera Capanema (2004) importante destacar que uma escola é a instituição educativa, entretanto deve acompanhar a evolução tecnológica que se dispõe na sociedade de forma notória, nos diversos contextos sociais em que o estudante convive.

[...] é inegável que grandes e rápidas mudanças, nas últimas décadas, vêm conferindo uma nova feição a este mundo globalizado, é também indispensável que, ao processar suas reformas, cada nação assimile as inovações com a preservação de sua identidade cultural [...] (CAPANEMA, 2004, p. 36)

Compreendendo que a gestão escolar deve, necessariamente, ser desenvolvida democraticamente e que a escola procura realizar dessa forma, entretanto, numa tentativa de incluir as particularidades culturais latentes no ambiente de convivência dos sujeitos escolares, culmina-se por não conseguir

resultados satisfatórios, sendo percebido que a maneira de realizar a gestão da escola, bem como sua organização sob o aspectos da didática escolhida e definida em seu projeto político-pedagógico não ficam na conformidade das teorias pedagógicas definidas prescritivamente nas políticas educacionais. Elas determinam que a gestão escolar deve ter o conjunto da organização escolar num formato que inclui os aspectos de controle burocrático e administrativo, a organização do tempo, do espaço, ficando, as relações internas que implicarão na organização, de forma institucional, dentro do ordenamento jurídico e legal da Constituição Federal que impõe a norma que define todo o sistema, em todas as suas instâncias.

De acordo com Perez (2010) ao tratar da necessidade de reflexão e análise coletiva dos fatores que influenciam as tomadas de decisão da gestão escolar, denota-se que se dá grande valor à gestão escolar na responsabilização pela prática política em que se funda a organização escolar a partir dos seguintes aspectos: compreender a importância dos resultados das avaliações institucionais realizadas sistematicamente pelas administrações governamentais; incluir nos projetos as ações que contemplam as características culturais da comunidade escolar, suas demandas socioeconômicas. Disso, advêm as formas reveladas pelas políticas sociais onde a educação se encontra como meio de definir o modelo de atendimento que os sistemas de ensino devem buscar realizar. Assim, levando em conta os resultados obtidos, verificar o que é pertinente, o que é convergente nas ações da gestão escolar, bem como a necessidade de redefinição de caminhos.

É importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas. (PEREZ, 2010, p.1179)

Nessa ordem de análise e ponderação, podemos compreender ainda que a agenda política é determinada pela necessidade de atendimento das demandas dos serviços educacionais, obrigando os governos a deliberar quais políticas serão necessárias a satisfazer tais necessidades demandadas. O que é importante considerar seria o reconhecimento de alguns aspectos que se verificam em toda política social e são efetivados por meio da concretização das seguintes fases, conforme SILVA e DAVID (2017):

- *agenda*: que se constitui na geração de situações problematizadoras de uma determinada realidade, pela própria população;

- *formulação*: reunião de informações sobre a agenda estabelecida, análise dos dados, planejamento e escolha de recursos, tomada de decisão sobre formas de implementação;
- *implementação*: colocar em prática as decisões tomadas, os planos de ação que são realizados por meio de programas e seus projetos específicos;
- *avaliação*: acompanhamento, verificação, controle e levantamento de informações sobre os resultados obtidos nas ações implementadas, análise dos dados, retomada de decisões, de rumos. (SILVA ;DAVID, p. 35)

A partir dessa análise, percebe-se um quadro teórico-prático em que a organização escolar pode ser compreendida como uma estrutura com atuação primordial no desenvolvimento de ações planejadas para a devida implementação das políticas educacionais. Destaca-se uma intencionalidade, propriamente dita, levando em conta que para tal atuação gestora deve-se direcionar o método da organização das tarefas escolares, para o alcance de uma situação em que são considerados os princípios de: eficácia, eficiência, efetividade, com uma definição do *layout* escolar, tornando-a como um ambiente de aprendizagem que se desenvolve na busca da realização do atendimento das demandas dos sujeitos escolares.

3. A GESTÃO ESCOLAR, O AMBIENTE E O CLIMA ORGANIZACIONAL, SEUS MEIOS E SUA RESPONSABILIZAÇÃO

Inicialmente, apresentamos uma discussão em que afirmamos o ponto de partida da nossa pesquisa: os indicadores de rendimento obtidos em avaliações institucionais e sistêmicas; tais elementos favorecem o reconhecimento da realidade escolar, pela gestão e a partir dos mesmos podemos observar quais recursos foram necessários e utilizados na implementação de ações organizadas e articuladas em torno das suas demandas.

Com o fim precípuo de evidenciar melhorias da qualidade do ensino, tomam-se os dados obtidos por uma auto avaliação, levando em conta as práticas pedagógicas, processualmente, numa constância, considerando os recursos físicos disponibilizados pela administração do sistema, a gestão escolar deve ajustá-los buscando criar um ambiente de aprendizagem significativa, com a participação de todos os sujeitos escolares pra que possam se reconhecer como agentes da ação educacional escolar.

A questão que se nos apresenta é que o trabalho da gestão escolar tem uma responsabilização política que deve ser apresentada a todos os sujeitos escolares de forma explícita, consciente e, afirmativamente, de que é capaz de realizar uma organização do ensino que seja convergente com a política determinada pela gestão central.

Nesse sentido, a avaliação interna realizada pela escola dentro do processo de ensino-aprendizagem, não de forma estanque mas constante, se torna ideal para construir indicadores úteis para a análise sobre a formação que é oferecida a todos e todas, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, sobre o atendimento em sala de aula e ainda, o devido trato com que se dedicam formas didáticas interdisciplinares, numa tentativa de formação integral dos estudantes e capacitação constante dos docentes e gestores.

Por isso, corroborando com PARO (2016) que apresenta uma reflexão crítica sobre tais questões, se faz entrar no bojo da discussão pedagógica e organizacional todo o conjunto de recursos disponíveis e considerados ideais pela política que comanda o sistema educacional.

Muito se tem falado, nos últimos anos, sobre qualidade do ensino e produtividade da escola pública. O discurso oficial, sustentado inclusive por argumentos de intelectuais que até pouco tempo atrás faziam sérias críticas ao péssimo atendimento do estado em matéria de ensino, assegura que já atingimos a quantidade, restando, agora, apenas buscar a qualidade, como se fosse possível a primeira sem a ocorrência da segunda. (PARO, 2016, p.95).

Nessa direção, temos ainda que ponderar sobre uma questão aberta por Apple (2000, p.58), ao tratar da particularidade de que os currículos implantados devem servir para o alcance de resultados significativos e adequados às demandas regionais de cada comunidade escolar, sejam ainda apropriados para a um ensino de melhor qualidade, mormente aqueles que a política educacional estabelece.

Numa outra vertente, as políticas educacionais responsabilizam a gestão escolar para que corresponda à função de instigar os sujeitos escolares a terem posturas, atitudes que tendam à aquisição de pontos relevantes socialmente, por meio da organização de um trabalho pedagógico coletivo, devendo assumir uma postura de maior excelência, deixando bem claros os pressupostos e conflitos, coletivamente demonstrados, conforme SILVA et DAVID (2017) nos apontam

adquirindo a consciência de uma nova cultura que promove rupturas pedagógicas, mas também a descoberta de novas rotas e perspectivas de ações didáticas voltadas aos interesses dos estudantes, tornando a escola mais atrativa e adequada às transformações tecnológicas de hoje, promovendo ainda um redesenho do currículo de forma autônoma. (SILVA et DAVID, 2017, p.37)

Outros pesquisadores sobre as competências da gestão escolar quanto ao uso dos recursos de que dispões para a realização das políticas educacionais é Marçal (2001, p.42) *“que aponta a gestão escolar num contexto dimensional dividido em: pedagógica, de pessoas, de serviços de apoio, de recursos físicos e financeiros, de resultados”*. Tais dimensões da gestão escolar compõem um quadro pré-definido em que as políticas educacionais colocam obrigatoriedade de que os sistemas educacionais devem ser avaliados, seus indicadores devem demonstrar a relativa situação em cada dimensão da organização escolar e servirão de medida para análise reflexão, buscando compreender a realidade escolar, seus métodos, recursos, formatos de organização etc. O resultado de tal análise deverá compor um quadro que configurará como um conjunto representativo da escola, que deve ser compreendida como um processo educativo complexo, dinâmico, que possa satisfazer as demandas da comunidade escolar, amplo, não apenas como um lugar, onde se desenvolvem práticas planejadas e um currículo prescrito pela política educacional.

Uma questão que se faz na pesquisa que apresentamos tem a ver com o objetivo principal: Como a gestão tem sido organizada e praticada para o cumprimento da implementação das políticas formuladas? É uma questão se faz relacionada e dirigida, provocadora de uma agenda de pesquisa que ressalta a necessária forma de apropriar a organização educativa, como uma forma de promover relações sociais que formas e constroem um contexto social, cultural, profissional relevante, no sentido de, hoje, surgem novas exigências ditadas pela tecnologização da informação, do conhecimento, dos saberes constituídos no campo e no domínio da informatização desses saberes. Tudo isso contribui para que estudantes, docentes, gestores, servidores em geral, da escola, possam construir uma formação coletiva, do saber escolar fundado no saber social que os mesmos trazem para a escola.

Silva e David (2017) afirmam que a gestão escolar tem elementos fundantes que a promovem, estimulam e a colocam em lugar de destaque na responsabilidade gestora e de liderança do processo educacional escolar.

Quanto ao elemento motivador da gestão escolar na implementação das políticas formuladas, é a criação de um ambiente de aprendizagem integral – numa via de mão dupla, dialógica, coletiva, democrática e participativa onde professores(as) e estudantes possam atuar, protagonizando suas ações. (SILVA ; DAVID, 2017, p.37 e 38)

A respeito desse fator, Almeida (2006) traz excelente contribuição orientadora ao asseverar sobre a formação de professores (as), principalmente, porque é uma dimensão escolar que não deve ser descuidada, conforme ainda os ditames das políticas educacionais.

Um programa de formação de professores contextualizado na realidade da escola e na prática pedagógica, cujo foco é a reflexão sobre as ações de formação e sobre as atividades de uso do computador que os professores em formação realizam com seus alunos e analisam com o grupo em formação, com apoio e orientação dos formadores, favorece a aprendizagem do professor, a mudança educacional e o resgate dos valores humanos na escola. (ALMEIDA, 2006, p.29).

Alguns recursos contribuem de forma concreta para o alcance dos resultados mais significativos, na gestão escolar, tais como a utilização das tecnologias diversas que temos hoje em dia, que seja uma forma de tratar as demandas da comunidade escolar e da sociedade em geral, que espera da escola uma postura atualizada e que proporcione ambiente e clima organizacional que eduque integralmente, com professores desenvolvendo o currículo proativamente, com criatividade e inovação didática, isso estimula a sociedade a compreender e ver a escola como uma instituição educativa complexa e que depende das demais agências formadoras.

O que nos leva a refletir sobre, é a afirmação de, ALMEIDA (2005) que traz a ideia de que é preciso haver mudança nas formas de gestão escolar, de organizar o trabalho pedagógico, com novas formas didáticas, para atender as necessidades atuais dos sujeitos escolares que são nativos digitais e que buscam um mercado de trabalho que exige uma profissionalização mais bem qualificada tanto pela escola como pelo sistema de formação profissional, proporcionando também melhores condições de vida pessoal e social.

Uma visão atualizada da Administração Educacional requer que se faça uma análise do presente estágio dessa função em nossas escolas e isso implica colocar no centro de nossas considerações o modelo de escola que temos hoje, tanto do ponto de vista estrutural, organizacional, como também

do ponto de vista funcional, isto é, a forma como a escola desempenha sua função e os fundamentos em que se apoia.

De outro lado, é importante ter em mente como pano de fundo o cenário que identifica o momento histórico que vivemos da “sociedade pós-industrial”, segundo alguns a “pós-modernidade” e as novas demandas educacionais. (ALMEIDA, 2005, p.25)

A perspectiva que ora se apresenta é aquela de um contexto globalizado em que as fronteiras se abrem para uma internacionalização das formas de organizar as instituições, a fim de a escola possa cumprir as estabelecidas em convenções, envolvendo as dimensões das políticas educacionais, sendo exigido ainda um processo de sua revisão por causa do acelerado processo de atualização das tecnologias sociais e que a escola deverá acompanhar para não ficar à margem dessas transformações por que passa a sociedade em geral. Novas formas de qualificação do trabalhador, das relações mútuas, dos grupos emergentes na etnia, na sexologia, trazendo também a necessidade de um desenho curricular apropriado.

Assim, nesse contexto Almeida (2005) define que uma nova caracterização da sociedade, como um todo, apresentado particulares visivelmente diversificadas e gerando distintos contextos sociais com a tradicionalidade.

[...] – não existem verdades absolutas, tudo é provisório, gerando incerteza;
- o ambiente é instável, as situações e os problemas que serão enfrentados são imprevisíveis e as soluções terão de ser encontradas rapidamente pelas pessoas: portanto, de nada valem as receitas do passado, as fórmulas existentes;
- a competitividade é uma marca dessa sociedade: a disputa é muito grande, vence o melhor, o mais preparado, o mais ágil, o mais criativo;
- não basta “saber” – o conhecimento no abstrato -, é necessário que ele esteja atrelado ao “fazer”, ou seja, o conhecimento só é importante se tiver utilidade e levar ao desenvolvimento de habilidades que permitam resolver os problemas concretos;
- as informações estão em toda parte e são acessíveis a todos; a escola é apenas um dos locais onde se aprende, se adquirem informações; logo, é necessário rever a sua função, redefinir o seu trabalho considerando essa nova realidade social;
- o trabalho em equipe é importante, é fortalecedor em todos os níveis; deve, pois, ser aprendido e incentivado;
- a educação é um trabalho cada vez mais complexo que envolve toda a sociedade; portanto é impossível imaginar a escola trabalhando sozinha, isolada.[...] (ALMEIDA, 2005, p.27, 28)

Na escola, conforme afirma Libâneo (2013) são distintas duas percepções na organização e gestão escolares: a concepção científico-racional e a concepção sóciocrítica.

Na concepção científico-racional prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada,

organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência.

Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. (LIBÂNEO, 2005, p102)

A pretensão, neste trabalho, é tão somente mostrar a intencionalidade de uma pesquisa em andamento buscando uma visão prática da gestão escolar, como tal prática demonstra a coerência com a política educacional estabelecida e posta pela gestão central.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta exposição de uma pesquisa que pretende ver a realidade escolar em consonância com as políticas estabelecidas, e se dirigindo para a compreensão dos fenômenos evidenciados no estudo de caso, no contexto em si, a comunidade escolar transparece e se conhece a importância que a escola tem como elemento fundante para a formação dos sujeitos sociais; é gerada uma identidade coletiva da necessidade da escola como instituição educativa, formativa integral. No bojo dessa visão social, a gestão escolar tem a função de praticar as políticas educacionais para que se sejam cumpridas seu ordenamento pedagógico, definindo e fundamentando programas e projetos que visem ao pleno atendimento das necessidades demandas pelo coletivo social.

Conforme mostram Silva e David (2017) temos a percepção de que feitos sociais exigem da escola nova postura, nova identidade, novo reconhecimento da sua capacidade de formar, e conformar um novo quadro educativo em que os seus produtos sejam os sujeitos sociais mais bem informados e constituídos para uma atuação eficaz, eficiente e efetiva na sociedade em que convivem:

[...]- a organização da escola se constitui como um sistema que reúne pessoas com seus desejos, intenções, ideologias e visão crítica?

- como podemos compreender a abrangência do trabalho escolar e qual é a estrutura de um processo com vistas para a formação de uma identidade que é construída cotidianamente por meio da reflexão sobre a ação escolar (didática curricular e pedagógica)?

- quem são os sujeitos escolares caracterizados na escola e quais recursos de gestão que podem ser mobilizados para articular as relações entre os diversos sujeitos escolares, considerando sua multiculturalidade?

- o Projeto Político-Pedagógico como ferramenta de gestão, possibilita o desenvolvimento do trabalho escolar de forma organizada e eficiente e como se pode promover um melhor aproveitamento do espaço e tempo escolar procurando determinar uma forma possível para agregar as

SILVA, Sebastião Donizeti da; DAVID, Célia Maria

potencialidades dos sujeitos escolares e propiciando a construção de um ambiente de aprendizagem mais significativo?

- a escola sempre foi vista como um lugar aonde as pessoas vão para adquirir uma educação científica e qual finalidade social e cultural da escola, servindo para formar o cidadão a fim de que seja respeitado e também possa respeitar a ordem política e econômica, definindo a escola como uma instituição educativa e, por isso, deve estar em constante relação com a comunidade no seu entorno – micro e macro?

- o que fazer para implementar um ambiente de aprendizagem adequado para crianças na educação infantil e de jovens, buscando orientações por meio das quais podemos definir um processo de construção das instituições de educação infantil e básica e ainda compreender a peculiaridade da organização dos espaços internos, externos e dos materiais na educação infantil e básica?

- como podemos situar as ações desenvolvidas no micro e no macro espaços educacionais e qual concepção sobre a organização das práticas pedagógicas se devem adotar, mediante as características principais das diversas modalidades da gestão escolar?

Finalizando, há uma certeza de que a gestão da escola deve mostrar novos rumos, trajetórias diferenciadas que, nos dias de hoje, são fundados num processo histórico de longa duração, onde se percebem as determinantes influências de uma cultura política e de costumes organizativos das práticas pedagógicas de forma seletiva, segregacionista e que atendia somente aos sujeitos das classes dominantes. A pesquisa registrará os dados, de maneira a formatar um quadro de referências possíveis em gestão escolar. Isso se dará pelo conhecimento das formas de gestão e identificação das particulares dos coletivos analisados, bem como na sua demonstração, sendo possível compreender as causas e consequências encontradas. O papel da gestão é buscar a utilização dos recursos necessários e disponibilizados pelas políticas educacionais trazendo fatos novos na construção do trabalho pedagógico realizado até então, nas escolas pesquisadas, denotando o possível reconhecimento da sua importância, da sua liderança.

Todo esse trabalho está orientado e fundamentado por uma bibliografia pertinente ao tema visando contribuir para a formatação do conjunto metodológico necessário para a consecução dos objetivos definidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini de. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2006.

_____; VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALONSO, Myrtes. Orgs. **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo . In SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, M.W. A Política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In: Apple, M.W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.p.53-78

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial** : O Estado num mundo em transformações. Washington: Banco Mundial, 1997.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, Porto, Portugal, 1994.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 20 fev. de 2004.

CAPANEMA, Célia de Freitas. In BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. Orgs. **Gestão e Políticas da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

CONNEL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 11-42.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Bando Mundial para a educação : sentido oculto ou problemas de concepção? In DE TOMMASI, L.; WARDE M. J. ; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

COUTINHO, C.P. Paradigmas, metodologias e métodos de investigação. In: **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**: Teoria e prática. 2. ed.Coimbra: Almedina, 2014. p. 9-46

DE TOMASSI, L. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro** : os projetos em fase de implementação. In DE TOMMASI, L.; WARDE M. J. ;

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Os Economistas).

FRIGOTTO, G. Educação crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento : teorias em conflito. In: _____. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 25-54.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. ; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação** : visões críticas. Tradução cap. 4: Vânia Paganini

Thuler; Tradução cap. 3 e 5: Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-92.

_____. Políticas para o ensino técnico-profissional. In: OLIVEIRA, M. N. (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999a. p. 131-145.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.** : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

_____. GENTILI, P. **Educar para o desemprego** : a desintegração da promessa integradora. In:

_____. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão** : crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução: Vania Paganini Thurer; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 229-252.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. In: Em Aberto, nº 72. Gestão Escolar e Formação de Gestores, Jun de 2000

_____. **Gestão Educacional** - Uma questão paradigmática. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

_____. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MANACORDA, M. A. **História da Educação** : da antiguidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARÇAL, Juliane Corrêa Progestão : **Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?**, módulo III / Juliane Corrêa Marçal, José Vieira de Sousa ; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. -- Brasília : Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MINAYO, C.S. (org), FERREIRA, Deslandes S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; Petrópolis, RJ Vozes, 1994.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica** : gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. 5. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 2016.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, V. J.; OURIQUES, N. D. (Orgs.). **No fio da navalha** : critica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997. p. 15-38.

SAMPIERI, R.H.; Collado, C.F.; Lucio, M.P.B. Os enfoques quantitativos e qualitativos na pesquisa científica. In: **Metodologia de pesquisa**. .^a. Ed. Porto Alegre,RS.: Penso, 2010. p.28-48.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos; revisão técnica: Ricardo Tolipan. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Sebastião Donizeti da; DAVID, Célia Maria. A gestão escolar e a implementação das políticas educacionais.In DAVID, Célia Maria (org). **Reflexões sobre a interface entre a Educação e o Serviço Social**.Franca:UNESP-FCHS,2017

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE FUNÇÃO

CINTRA, Fabíola Peixoto – UNESP
BALIEIRO FILHO, Inocêncio Fernandes – UNESP

1. INTRODUÇÃO

A origem da matemática se perde através do tempo e seu desenvolvimento ultrapassa gerações. Criada pelo homem, a matemática é uma ciência que colabora para várias explicações da natureza e se encontra em muitas situações do dia-a-dia. O conteúdo matemático apresentado na sala de aula é o reflexo de toda teoria e prática desenvolvida historicamente pela humanidade. Sendo assim, fazendo do uso da História para o ensino da matemática um mecanismo inovador para aprendizagem, amenizando as repetições, a mecanização e a relação com o “nada”, e priorizando a interdisciplinaridade e a contextualização.

O uso da História da matemática como recurso metodológico em sala de aula é uma ferramenta diferenciada que vem proporcionando aulas mais dinâmicas e significativas. Nos últimos anos, a História da Matemática como metodologia ganhou espaço não só em âmbito escolar, mas também vem se consolidando como linha de pesquisa em Educação Matemática. As pesquisas desenvolvidas na área destacam aspectos interessantes que pode ajudar na aprendizagem do estudante. Vários autores defendem o uso da História da Matemática em sala de aula como: Simons (1923), Nobre (2004), Brito (2009), Humphreys (1980), Meverse (1980), Booker (1988), Miguel (1997) e Miorim (2005).

O resgate histórico dos saberes matemáticos dentro da sala de aula, segundo Miguel (1997) promove diversas potencialidades pedagógicas: entre elas desmistificar a Matemática como algo pronto e acabado, dado que apresenta o conhecimento produzido pelo homem em diferentes períodos, e, proporcionar uma aprendizagem significativa e compreensiva da matemática, possibilitar a percepção da relação da matemática e seus diferentes campos do saber, contribuir para o resgate da identidade cultural, conduzir na formação do homem para um pensamento independente e crítico, e conseqüentemente despertar o interesse do aluno pela matemática.

Nessa perspectiva, porém, é também ressaltada a cautela que o professor deve tomar para o uso da história da matemática nas aulas, dado que sua má contextualização e a displicência na conduta gera um ilusório ensino. Desse modo, Miguel (1997) sugere que a história da matemática seja articulada para resultar no conhecimento holístico, ou seja,

Para poderem ser pedagogicamente úteis, é necessário que a história da matemática sejam escrita sob ponto de vista do educador matemático. Tais histórias, a meu ver, tentariam e tenderiam a privilegiar certos temas e não outro, determinados problemas e métodos e não outros, a enfatizar a reconstituição, não apenas dos resultados matemáticos, mas sobretudo dos contextos epistemológicos, psicológicos, sócio-político e cultural nos quais esses resultados se produziram, contribuindo, desse modo, para a explicitação das relações que a matemática estabelece com a sociedade em geral e com as diversas atividades teóricas específicas e práticas produtivas setorializadas.

A abordagem concedida para uso correto da História da Matemática, configura-se uma importante metodologia que o professor pode recorrer para estimular e problematizar a matemática para os estudantes, através de um ambiente investigativo e real diante dos fatos históricos, contrapondo as tendências tecnicista do ensino.

Desse modo, o presente artigo propõe aplicações do uso da História da Matemática como recurso metodológico para contribuir no ensino e aprendizagem do conceito de função na sala de aula.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. SOBRE O CONCEITO DE FUNÇÃO

O conceito de função é fundamental para a matemática, dado que constrói estrutura que produz um amplo campo de saberes matemáticos, desempenhando também uma grande importância em outras áreas do conhecimento, devido a abundante aplicabilidade. Dessa forma, as pesquisas que abordam o tema, salientando as desenvolvidas na área da Educação, destacam principalmente as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem presente em todos os níveis de escolaridade.

Nessa perspectiva, a grande preocupação é que os estudantes atinjam a compreensão do conceito de função, entretanto, as dificuldades e obstáculos encontrados pelos estudantes limitam a aprendizagem do conceito. Pesquisadores como Sierpinska (1992) dissertam sobre tais dificuldades como: o bloqueio de

associar as diferentes formas de representações da função como: tabelas, gráficos, diagramas e fórmulas, dificuldade de entender o significado de variável e a não compreensão nas manipulações simbólicas como: $f(x)$, $x \rightarrow y$, $\sin(x + t)$, entre outras.

A maioria destas dificuldades são consequências do processo de ensino-aprendizagem do conceito, uma vez que os obstáculos epistemológicos são concretizados pelo professor, conduzindo para instrução da definição e a não construção do conceito. Segundo a autora, a compreensão de conceitos matemáticos exige uma maior atenção nos “saltos”, ou seja, na transição entre o novo e o velho conhecimento para que haja significância. Sendo assim, os impedimentos para que não ocorra a aprendizagem é chamado por ela de “obstáculos epistemológicos”.

Nesse ponto de vista, Sierpinska (1992) em seu trabalho relatou dezesseis obstáculos epistemológico e dezenove ações importantes para a compreensão do conceito de função. Citaremos aqui alguns obstáculos epistemológicos e ações pertinentes como: OE (f) -1 a Matemática não se preocupa com problemas práticos. OE (f) -3: Tomar as dependências como fenômenos, focar em como as coisas mudam, ignorando o que muda. OE (f) -8: Leis da Física e funções em Matemática não têm nada em comum, pertencem a diferentes domínios de pensamento. OE (f) -9: Proporção é um tipo privilegiado de relação. OE (f) -10 Forte crença no poder das operações formais sobre a expressão algébrica. OE (f) -11 Apenas as relações que podem ser descritas por fórmulas analíticas são dignas de receber o nome de funções. Entretanto, a autora também expõe as ações importantes para a compreensão do conceito de função como: U (f) - 4 Discriminação entre dois modos de matemática: um em termos de quantidades conhecidas e desconhecidas, o outro - em termos de quantidades variáveis e constantes. U (f) - 5 Discriminação entre a variável independente e a variável dependente. U (f) - 9 Discriminação entre uma função e as ferramentas analíticas (algébricas) usadas para descrever essas leis. U (f) - 12 Discriminação entre os conceitos de função e relação.

Sendo assim, Sierpinska (1992) recomenda que para que haja uma compreensão no conceito de função, ler definição não seria suficiente, é necessário que o professor através exemplos, contraexemplos e aplicabilidade dê significância ao conceito abordado. O papel do professor é fundamental, no entanto, Sierpinska

(1992) explica que a crença pode ser um obstáculo para a aprendizagem do conceito,

Enquanto nossas crenças são crenças cegas, e nossos esquemas de pensamento inconsciente, eles podem muito bem funcionar como obstáculos ao nosso pensamento no nível técnico. Um obstáculo é superado se somos capazes de nos distanciar de nossa crença ou esquema de pensamento, se vemos suas consequências e somos capazes de considerar outros pontos de vista. Uma crença pode então tornar-se um engano epistemológico consciente; um esquema de pensamento - um método útil para resolver certos problemas ou uma possível maneira de interpretar uma situação. (Tradução minha p.28)

Nesta perspectiva, Llinares (1996) também aponta as influências que as concepções e crenças interferem no conhecimento profissional do professor de matemática em relação ao conceito de função e se concretizam através da prática em sala de aula.

Ou seja, um tipo de crenças relacionadas com conteúdo disciplinar que parece influenciar o que eles escolhem para ensinar e como eles escolhem para ensinar. E um segundo tipo que chamam "Orientação" para o currículo assunto ("orientação" para o assunto) que incluiria suas concepções do que é importante saber e como se trata de saber (orientações para a matemática como conteúdo de ensino e diretrizes para a matemática como conteúdo para aprender). Em relação a "orientação" ao conteúdo matemático, Bromme (1994) falando de "áreas" de conhecimento profissional do professor afirma que um deles é Filosofia da Educação Matemática como implícito na formação de professores. O significado dado a este componente de conhecimento parece referir-se as crenças e concepções sobre professor matemática escolar que são transmitidos através da sua prática, o tipo de tarefas escolhidas, de avaliação proposto, etc. (Tradução minha p.10).

Para ele, a construção do conhecimento do professor constitui-se no que o professor sabe sobre o conteúdo de função, como ele apresenta segundo suas concepções e crenças e a prática em sala de aula. Por esse motivo, Lima (2008) em sua dissertação defende a ideia que o conhecimento do conceito de função mal construídos nos Cursos de Licenciaturas em Matemática, gera professores que não dominam o conceito proporcionando aos futuros alunos uma má compreensão, conduzindo para um ciclo conceitual errôneo. Para ela, o processo de aprendizagem do conceito de função exige uma construção de situações ricas de significados e ressalta a importância da contextualização,

Estudar o conceito de função, em situações contextualizadas, é a maneira de auxiliar a aprendizagem dos alunos na compreensão do conceito. Para isso, Sierpinska (1992) ressalta que se deve utilizar os conhecimentos de funções nas explicações dos fenômenos cotidianos e científicos. Meira (1997) revela que o professor em formação precisa aprender a pesquisar possibilidades pedagógicas que lhe permitam a criação de tarefas e de contexto de atividades e discussões que conduzam à participação do aluno e processo de construção de conhecimentos na sala de aula. (p.57)

Pensado nisso, o professor pode recorrer a História da matemática como recurso metodológico para a construção do conceito de função, permitindo uma maior contextualização na aprendizagem do aluno. A História da Matemática é uma das ferramentas que proporciona ao aluno a se organizar no tempo e no espaço. Nesse sentido, os obstáculos epistemológicos relatados por Sierpinski (1992) podem ser superados e as potencialidades desenvolvidas, desde que haja por parte do professor, articulação dos fatos históricos e mais recursos didáticos além da história da matemática que proporciona ao estudante melhor compreensão.

2.2. SUGESTÃO DE ATIVIDADE

O conceito de função só foi fundamentada em meados do século XVIII com uma das obras mais famosas do matemático e físico suíço Leonhard Euler (1707-1783) *Introductio in Analysin Infinitorum*, no qual juntou o Cálculo Diferencial de Leibnitz, o Método dos Fluxos de Newton e fundou as bases da Análise.

No prefácio ao Livro I do *Introductio in analysis infinitorum* (1748), Leonhard Euler afirmou que a Análise Matemática é a ciência genérica das variáveis e suas funções [15, Livro I, p. vi], conferindo assim ao conceito de função uma proeminência central na Análise. Toda a sua abordagem era algébrica e não mais geométrica. Quanto à função, ele definiu:

I. Uma quantidade constante é uma quantidade determinada mantendo o mesmo valor permanentemente.

2. Uma quantidade variável é uma quantidade indeterminada ou quantidade universal que compreende em si todos os valores determinados.

3. Uma função de uma quantidade variável é uma expressão analítica composta de qualquer maneira a partir dessa quantidade variável e números ou quantidades constantes. [15, Livro I, pp. 2-3].

Observe o uso de:

(i) Expressão analítica (com séries de potência como forma universal),

(ii) Generalidade da variável. Uma consequência foi um princípio na Matemática do século XVIII sobre a "continuidade analítica":

Se duas funções coincidem com um intervalo, elas coincidem em toda a parte. (p. 109)

No Livro II, *Introductio*, Euler estendeu sua noção de função para incluir as denominadas funções "descontínuas". Deve-se tomar cuidado para não confundir o uso de Euler do termo "contínuo" como que sabemos hoje (devido a Bernard Bolzano e Augustin-Louis Cauchy). Note que, o aperfeiçoamento e a formalização do conceito de função foram gradativamente construídos por vários matemáticos e físicos, hoje nos livros de Cálculo Diferencial temos funções como esta:

$$f(x) = \begin{cases} 1, & x \in \mathbb{Q} \\ 0, & x \in \mathbb{R}/\mathbb{Q} \end{cases}$$

Veja que na definição de Euler *"Uma função de uma quantidade variável é uma expressão analítica composta de qualquer maneira a partir dessa quantidade variável e números ou quantidades constantes"*. Pela perspectiva de Euler, a função definida acima seria função? Qual a diferença entre a definição de Euler e a definição que hoje conhecemos? Quais as funções, pela percepção de Euler, ficaram excluídas? Euler definiu variáveis constantes e independente, mas não as expressões analíticas, o que seria expressões analíticas na visão de Euler?

O professor também pode trazer reflexão sobre o quadro político, social e cultural da época para entender um pouco mais sobre o pensamento dos próprios matemáticos e suas descobertas, convidando ao estudante a viajar na imaginação, desde os babilônios, passando por Euler e chegando em Bourbaki, e compreender a filosofia por detrás das fórmulas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática possui o protagonismo entre as disciplinas durante a vida escolar na educação básica. No entanto, a forma como vem sendo ensinada desde sempre, tem contribuído cada dia mais para a perda de interesse pelos estudantes, uma vez que é baseada na simples e exaustiva repetição e memorização da definição, contribuindo para o baixo índice de aprendizagem entre os estudantes, consequentemente, alto índice de reprovação e desistência. No intuito de mudar esse quadro, aderimos a tendência da História da Matemática para abordar um dos

conceitos fundamentais: o conceito de função. No qual, o professor de Ensino Superior pode recorrer como recurso metodológico nas aulas de Cálculo Diferencial, proporcionando ao estudante um entendimento mais dinâmico e interessante, dado que ele pode perceber a construção do conceito através da própria evolução humana, trabalhando com os erros e com acertos.

Portanto, sugerimos uma atividade envolvendo a História da Matemática e o conceito de função, assim como a fundamentação que Euler deu para função e anos mais tarde Bourbaki a formalizou pode proporcionar aos estudantes uma perspectiva mais abrangente e humana do conhecimento matemático.

REFERÊNCIAS

EULER; L. *Introductio in Analysin Infinitorum*, *Introductio in Analysin Infinitorum*, Opera Omnia, série 1, VIII-IX; reedição fac-simile, Bruxelles: Culture et Civilisation, 1748.

LIMA, L. A aprendizagem significativa do conceito de função na formação inicial do professor de matemática. Dissertação de Mestrado, cap.3 Ceará, 2008.

LLINARES, S. *Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: Conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción de función*. Secção de Educação Matemática. SPCE: Lisboa, Portugal, 1996.

MIGUEL, A. *As potencialidades pedagógicas da História da Matemática em questão: argumentos reforçadores e questionadores*. Zetetiké, 8, 1997.

SIERPINSKA, A. *On understanding the notion of function*. In: HAREL, G. DUBINSKY, E. (Eds.) *The concept of function: aspects of epistemology and pedagogy*. Mathematical Association of America, vol. 25, p. 25-58, 1992.

A HISTÓRIA DE SOFIA: VIVÊNCIAS E DIFICULDADES DE UMA TRANSEXUAL NO EJA

BETTARELLO, Isadora – UNAERP⁸³
BRANCALEONI, Ana Paula Leivar – UNESP⁸⁴

1. INTRODUÇÃO

A diversidade sexual tem sido um assunto presente nos meios acadêmicos e na mídia. Diversos reality shows, filmes, documentários, artigos, entre outros têm relatado a vivência de pessoas que se declaram travestis, transexuais, etc. Porém, a sociedade tem uma visão de um padrão binário de gênero, que acompanha o genital de nascimento. Logo quem nasce com órgãos sexuais masculinos, deve apresentar um comportamento e sexualidade de menino, e quem nasce com órgãos sexuais femininos, deve apresentar comportamento e sexualidade previstos para uma menina. Em 1949, Simone de Beauvoir levantou uma questão polêmica e interessante: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, com isso, dizendo que “ser mulher” é uma construção, “ser mulher” não é inato ao sexo biológico. Louro (2008) afirma que a construção da sexualidade dá-se ao longo da vida, continuamente. A autora também diz que essa construção se constitui em processos que ocorrem no âmbito da cultura. Diversas instituições e relações sociais participam do desenvolvimento da sexualidade, uma delas é a escola.

A escola é uma instituição de extrema importância no desenvolvimento social do indivíduo, onde frequentemente se criam as primeiras relações fora da família. Porém, a escola é carregada de valores que são passados aos seus alunos. Entre esse conjunto de valores está a heteronormatividade, construindo os ditames da heterossexualidade compulsória e da relação necessária entre genital de nascimento, gênero e desejo (BENTO, 2011). Assim, aqueles que não se encaixam nesse padrão são excluídos e compreendidos como anormais. Quando a ruptura com os padrões heteronormativos surge no ambiente escolar, muitas vezes os docentes não estão preparados para lidar com tal situação, sendo que as regras da escola, de vestimenta, uso do banheiro, etc., são voltadas ao biológico. Como permitir que um menino, mesmo que não apresente traços físicos masculinos ou se

⁸³Psicóloga Especialista em Psicologia clínica na abordagem Fenomenológico-existencial. Colaboradora do Projeto de extensão SEJU – UNESP – Jaboticabal desde 2016.

⁸⁴Doutora em Psicologia pela FFCLRP/USP, professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus Jaboticabal.

identifique como tal, use o banheiro feminino? Como permitir que esse mesmo menino, faça amizades femininas e as acompanhe no banheiro? (BENTO, 2011).

As reflexões que norteiam o presente trabalho surgiram a partir de o acompanhamento de uma adolescente transexual, residente de uma Unidade de Acolhimento Infanto-juvenil, que ao se inserir no EJA (Educação de Jovens e Adultos)⁸⁵ enfrentou situações como as descritas acima.

Neste texto será contada a história de Sofia⁸⁶, uma adolescente transexual de dezessete anos, e sua trajetória no ingresso na Educação de Jovens e Adultos. Através de uma incursão cartográfica será feita uma análise desta trajetória com ênfase nas relações estabelecidas entre a equipe educativa e a aluna.

O método cartográfico não apresenta um caminho único para se chegar a um fim, propõe o registro das transformações no território, o acompanhamento de percurso, nas conexões de rede e na implicação do pesquisador com eles (WEBER, GRISCI e PAULON, 2012). Dessa forma, não há uma hipótese pré-estabelecida para o desenvolvimento da análise, é realizado um relato do processo vivido pela adolescente através do acompanhamento e intervenções realizadas pela psicóloga e feita um diálogo com a literatura existente. Como afirmam Passos e Barros, nessa perspectiva:

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber- fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18).

No que se refere ao processo de análise dos dados, na perspectiva cartográfica não há um distanciamento necessário para que o mesmo se efetive, conforme Passos e Barros (2015, p. 19): “A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados”.

2. DIALOGANDO COM ALGUNS AUTORES

Bento (2011) traz em seu artigo “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença” uma reflexão sobre a importância dada ao sexo biológico, dizendo

⁸⁵ A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade do Ensino Fundamental, que atende alunos a partir de 15 anos que não tiveram acesso a escolaridade na idade devida.

⁸⁶ Nome fictício, usado para preservar a identidade da adolescente.

que na gravidez um dos momentos mais esperados pela mãe é a descoberta do sexo do bebê, e que no momento em que o sexo é revelado este bebê já não é mais um feto, é um menino ou uma menina, ganha um nome, brinquedos, roupas, cores e outros acessórios adequados ao seu sexo biológico. Junto a essa reflexão, a autora apresenta um questionamento: Como afirmar que todas as crianças que nascem com uma vagina gostam de rosa e de bonecas?

As normas de gênero estão inseridas em nossa cultura, Bento (2011) descreve um processo que se inicia na identificação do gênero do bebê e perdura pelas fases do desenvolvimento:

Uma criança que recebe de presente bonequinhas para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias. (BENTO, 2011, p. 551).

Apesar de nossa cultura afirmar o que é ser um menino/menina, e impor regras para que cada um cumpra seu papel tendo o genital de nascimento por referência, alguns não se encaixam neste padrão binário estabelecido, o que Bento (2011) chama de transito de gênero. Pessoas que vivenciam esse transito são vistas como portadoras de transtornos psíquicos.

Essas pessoas, que não se encaixam na heteronormatividade, enfrentam constantemente as punições sociais por não “respeitarem” as normas de gênero. Os dados estatísticos apontam que o Brasil é o país onde há o maior número de assassinatos de travestis e transexuais no mundo.

Em outro momento do artigo, Bento (2011) apresenta trechos de entrevistas que realizou com estudantes que se identificam como transexuais e suas vivências na escola. Estes estudantes relataram que em diversas situações foram debochados e insultados tanto por outros alunos, quanto por professores. A escola é mais uma instituição na qual as normas de gênero são impostas, podendo-se notar que os docentes e funcionários não estão preparados para lidar com estas situações, como afirma Bento (2011, p.556): “Os relatos de discriminações não são acompanhados de histórias de professores/as que tenham realizado discussões em sala de aula ou na escola sobre respeito, diversidade e diferença”.

Seffner (2011) aponta a dificuldade enfrentada por professores na escola em relação ao manejo do assunto sexualidade. O autor expõe que professores e diretores, mais do ensinar e transmitir os conteúdos do currículo escolar, são adultos de referência para os alunos, ocupam o lugar do conhecimento, com que os mesmos podem conversar sobre tudo. Porém, ao se conversar sobre tudo, os professores devem pensar nos valores públicos e na ética, sem deixar que valores morais pessoais interfiram.

Ao concluir seu trabalho, Seffner (2011) diz que as escolas públicas possuem autonomia para que sejam promovidos programas e abordagens nos temas do gênero e sexualidade, e que

“Abordar temas relativos a gênero e sexualidade exige nas escolas a presença de professores com formação específica, feita geralmente na modalidade de formação continuada ou em serviço. Esses temas aparecem de modo imprevisto na sala de aula, e em princípio qualquer professor deve estar preparado para uma abordagem inicial.” (SEFFNER, 2011, p. 569)

Dessa forma, podemos entender que situações de preconceito e constrangimento que surgem nas escolas podem ser melhor manejadas com um a atenção para o processo de formação inicial e continuado de professores.

3. QUEM É SOFIA?

Sofia é uma adolescente transexual de dezessete anos que reside em uma unidade de acolhimento. Frequenta a instituição há dois anos, foi encaminhada após o falecimento da genitora, juntamente com a irmã mais nova, também uma adolescente transexual. Tem um irmão mais novo, acolhido no abrigo da prefeitura. Como a unidade de acolhimento é de caráter voluntário, Sofia e a irmã tiveram diversas período de permanência e saída da instituição. Mesmo nos períodos em que não estava abrigada, Sofia frequentava as atividades diárias.

Ao chegaram na unidade de acolhimento, Sofia ainda se identificava como homem gay, após um ano na instituição a adolescente se assumiu uma mulher transexual. A adolescente apresenta características físicas entendidas como femininas, desde os cabelos longos e bem cuidados, a pernas femininas, o que causava admiração e cobiça em outras adolescentes. Sofia não apresenta traços masculinos.

O primeiro contato com Sofia, em agosto de 2016, foi através de grupos temáticos realizados na instituição. Inicialmente a adolescente se mostrou reservada, respondendo agressivamente aos questionamentos realizados no grupo. Ao ser proposto um acompanhamento psicoterapêutico se recusou dizendo que “não gosta de falar sobre a própria vida”.

Foram diversas as tentativas de aproximação, quando foi convidada a participar de um grupo destinado a travestis e transexuais, a adolescente aceitou o convite. Como o grupo era realizado em outra instituição, o momento do deslocamento de uma instituição a outra, quando psicóloga e ela ficavam sozinhas em um ambiente não institucional, foi favorecendo o desenvolvimento de uma relação de confiança.

Sofia trouxe diversos relatos sobre o início na prostituição, muito jovem, aos seis anos. Sobre a dificuldade socioeconômica enfrentada pela família, e como buscou auxílio na prostituição.

Outros relatos marcantes eram de como a figura do pai fazia falta. Sofia nunca conheceu o pai, conviveu apenas com o padrasto, com o qual não tinha uma boa relação. Também apresentava em seus discurso o luto pelo falecimento da mãe.

Apesar de todo o histórico de vulnerabilidade, a adolescente frequentou a escola até a conclusão do quinto ano do ensino fundamental. Durante sua permanência na unidade de acolhimento, Sofia ingressou no EJA por duas vezes, não concluindo o semestre.

Com o retorno a unidade de acolhimento no início de 2017, Sofia manifestou o desejo de mudança em suas condições de vida, relatou não querer mais se prostituir e solicitou a matrícula na escola. Disse querer assumir a responsabilidade em relação aos irmãos.

4. O RETORNO À ESCOLA AOS 17 ANOS PARA EJA

No retorno a escola, Sofia se mostrou muito animada, fez a escolha dos materiais e informou aos monitores da unidade de acolhimento que voltaria a estudar. Sempre fazia questão de mostrar as tarefas realizadas em sala de aula.

Nos encontros com a psicóloga, trazia a escola como um ponto importante para que ficasse longe das ruas e como auxílio para se manter na

instituição. Desde o início solicitava que frequentasse as aulas no período da noite, pois era o período sem atividades na instituição e dizia que o ócio a remetia a vivência de rua. A escola sempre foi dita como “a coisa certa”.

Após os primeiros meses de aulas, a adolescente não se mostrava interessada mais na escola. Pedia para que pudesse faltar, encontrava desculpas para não frequentar a escola.

4.1. AS RELAÇÕES COM A EQUIPE EDUCATIVA NO RETORNO À ESCOLARIZAÇÃO

No primeiro dia de aula, Sofia foi acompanhada pela psicóloga para se apresentar a direção, como de costume. Foi possível notar a receptividade da Diretora, que já conhecia a adolescente de outras passagens pela escola. A Diretora apresentou as regras de vestimenta, uso do celular, horário de entrada, entre outras.

Quando Sofia começou a resistir a frequentar a escola, nos atendimentos surgiram a difícil relação estabelecida com a coordenadora. A adolescente relatava que se incomodava com o olhar da coordenadora e que em diversas situações fazia comentários, que na visão da adolescente, eram provocativos.

Como dito anteriormente, Sofia, quando não se sentia acolhida apresentava uma postura agressiva, de auto proteção. Conforme se sentia provocada pela coordenadora, entrava em enfrentamento com a mesma.

A adolescente dizia ter boa convivência com os professores e Diretora, porém não conseguia ter um bom relacionamento com a coordenadora.

4.2. NEGAÇÃO DOS DIREITOS E PROBLEMAS ENFRENTADOS

A difícil relação entre a coordenadora e a adolescente tornou-se uma relação de privação de direitos e desrespeito. Sofia foi impedida de fazer o uso do banheiro feminino, sendo alegado pela escola que permitir que a mesma fizesse uso do banheiro constrangeria as demais alunas da escola.

A adolescente era repreendida sempre que vista com outra garota fora da sala de aula. Sofia relatava que as repressões sobre o banheiro e andar em

companhia das amigas eram feitas em meio a outros estudantes, o que a deixava envergonhada.

Houve um episódio em que a adolescente foi repreendida por fazer o uso do celular fora da sala de aula, porém, essa repreensão tomou proporções de ofensas pessoais, tanto da adolescente em relação a coordenadora quanto da coordenadora em relação a adolescente, sendo que Sofia foi suspensa das aulas naquele dia. Sobre esse episódio, quando conversado com a Diretora, a mesma relatou que houve um erro da equipe educacional e que não voltaria a se repetir.

4.3. CARTA COMO ENFRENTAMENTO

Nos atendimentos realizados com Sofia, foi acordado que quando a adolescente não conseguisse conversar sobre algum assunto a mesma escreveria uma carta para relatar seus sentimentos.

Com os acontecimentos na escola, a adolescente apresentava episódios de choro e tinha dificuldade em se expressar. Falava sobre os acontecimentos e expressava a raiva, porém, não entrava em contato com outros sentimentos.

Sofia escreveu uma carta descrevendo como se sentia com as vivências escolares, as palavras “traveco”, “travesti” e “viado” estavam em destaque descrevendo a visão que as outras pessoas tinham dela.

Quando feita uma reflexão sobre o conteúdo da carta, a adolescente disse: “Já que querem que eu não entre no banheiro feminino, vou entrar agora só no masculino, mas pra fazer o que EU faço no banheiro masculino, vamos ver se eles gostam do que EU faço no banheiro masculino. Sou muito mais mulher que ela”. A adolescente foi orientada a não entrar em enfrentamento com os funcionários da escola, foi tranquilizada, sendo garantido que a situação seria resolvida.

4.4. INTERVENÇÃO, NO DIÁLOGO COM A ESCOLA, PARA A GARANTIA DOS DIREITOS

Foi realizado contato telefônico com a escola sobre as questões do uso do banheiro, porém não houve uma resposta positiva, sendo dito que permitir que Sofia fizesse uso do banheiro feminino constrangeria outras alunas.

Dessa forma, a psicóloga foi a escola, para uma tentativa de dialogar com a Diretora sobre os direitos que estavam sendo provados a Sofia. Foram apresentadas as legislações sobre os direitos LGBTs, principalmente relacionadas ao uso do banheiro e discriminação.

Após essa intervenção, o uso do banheiro foi liberado, e a legislação arquivada no prontuário da adolescente.

Sofia concluiu o semestre, se formando no sexto ano do ensino fundamental, porém, não deu continuidade aos estudos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência escolar da adolescente vai ao encontro da literatura que aponta para a postura heteroterrorista da escola (BENTO, 2011). Foi possível notar como Sofia, mesmo com o enfrentamento e adotando uma postura de defesa em relação a privação de seus direitos, se sentiu desrespeitada. Na tentativa de evitar tais vivências se negava a ir para a escola.

Quando Bento (2011) expõe sobre a evasão escolar, diz que o preconceito e privações de direitos de pessoas que são consideradas diferentes, “não normais”, é na verdade um processo de expulsão.

É preciso considerar a preparação para lidar com a diversidade sexual e gênero, no processo de formação de professores tanto inicial quando continuada. É importante destacar o reconhecimento que Sofia atribuía à escola, contudo, as condições de negação de direitos e discriminação dificultam muito a permanência e o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Ago. 2011

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, Ago. 2008

PASSOS, Eduardo; KARSTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico**: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, Ago. 2011

WEBER, Lílian; GRISCI, Carmem Ligia Lochins; PAULON, Simone Mainieri. Cartografia: aproximação metodológica para produção do conhecimento em gestão de pessoas. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 841-857, Dez. 2012

A INCLUSÃO DA COMUNIDADE LGBT NAS ESCOLAS: REFLEXÕES

ROSA JÚNIOR, Jair – UNIUBE
LOURINHO, Anamelia Cardoso Guasti – UNIUBE

1. INTRODUÇÃO

A educação para todos tem sido o lema, em algumas escolas e salas, vivenciado e, em outras, apenas tem servido de “bela fachada”, para se amoldar aos anseios por inclusão advindos dos que sofrem a exclusão e dos que estão intimamente ligados a estes, que sofrem com as dores que a segregação pode ocasionar, juntamente com os seus, daqueles que, ainda que não a sofram, empaticamente, lutam para a consecução de uma escola que agregue e das direções inclusivas traçadas por leis e documentos norteadores da educação.

Pensar, aberta e verdadeiramente, sobre a inclusão da comunidade LGBT nas escolas demanda abrir-se a um olhar que contemple a diversidade humana para além dos preconceitos e discriminações legitimados, de forma séria e com respeito à dignidade humana, buscando-se produzir reflexões que ultrapassem o senso comum e possam colaborar para que os envolvidos no processo educacional possam conhecer melhor a questão, repensar suas práticas, manifestas e camufladas, e caminhem para o processo de rompimento dos grilhões que negam o direito à educação a muitos.

2. CONCEITUAÇÃO DA SIGLA LGBT E DEFINIÇÃO DE IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL

A sigla LGBT é utilizada, atualmente, no Brasil, para se referir às homossexuais femininas, Lésbicas (L), aos masculinos, Gays (G), aos bissexuais (B) e aos e aos Transgêneros (T), incluindo este último grupo pessoas Transexuais e Travestis.

Outras siglas já foram utilizadas para se referir àqueles que não apresentam orientação heterossexual e/ou não se identificam com o seu sexo biológico fenotípico, como GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) e GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis, Transexuais e Transgêneros) anteriormente a junho de 2008, quando, nos dias de 5 a 8, foi realizada a 1ª Conferência Nacional

GLBT, em Brasília. Alguns grupos defendem, hodiernamente, a inclusão de dois “T’s” após o “T” da sigla para que cada “T” refira-se, especificamente, a cada um dos grupos englobados na letra em questão, ou seja, um “T” a travestis, outro a transexuais e o outro a transgêneros, outros postulam a inclusão da letra “I”, no final da sigla, em referência aos intersexuais”, o acréscimo da letra “A”, referindo-se aos assexuais e, alguns, também têm acrescentando a letra “Q”, que se relaciona a *Queer*, em referência à ideia de que a própria pessoa que define o modo como deseja perceber às questões ligadas à sua sexualidade, que os nomes, definições ou rótulos tangentes à questão em tela não devem advir de outem.

Os grupos contemplados em LGBT apresentam questões de ordem da identidade de gênero e/ou da orientação sexual. A identidade de gênero refere-se ao sentimento da pessoa de se considerar pertencente ao gênero masculino ou feminino. A orientação sexual está ligada ao direcionamento do desejo sexual, se este se dirige a pessoas do sexo oposto ou do mesmo sexo.

Feita a distinção entre identidade de gênero e orientação sexual, faz-se necessário, para fins de melhor compreensão sobre a questão, mencionar as mais recorrentes manifestações da sexualidade humana em relação ao enquadramento (palavra aqui usada sem a intenção de se estabelecer, de forma rígida, rótulos, direcionados a grupos) das pessoas quanto à identidade de gênero e orientações sexuais, como se passa a fazer, abaixo..

Em relação à identidade de gênero, a pessoa pode ser cisgênero, ou seja, identificar-se com seu sexo fenotípico de nascimento, ou transgênero e, neste caso, pode ser travesti, que utiliza roupas e, por vezes, realiza mudanças no corpo por sentir o desejo de apresentar características corporais e modos de apresentação socialmente estabelecidos para o sexo fenotípico de nascimento oposto ao seu - apesar disso, a pessoa travesti reconhece-se e aceita pertencer ao sexo biológico de nascimento, não sendo, na maioria das vezes, problema aceitar o órgão sexual ou o nome de registo para atos na vida pública formal, como o preenchimento de cadastros, apesar de, a maioria, preferir ser tratada, socialmente, pelo nome pelo qual é conhecida nos meios sociais informais, consoante à sua identidade enquanto travesti ou pode ser transexual, que é aquela pessoa que se sente totalmente pertencente ao sexo oposto ao seu de nascimento fenotípico, sendo pessoas que sentem não pertencer ao corpo que têm, submetendo, ou desejando fortemente, adequar seu sexo e corpo ao gênero ao qual se sente pertencente.

Sobre a orientação sexual, várias são as manifestações da sexualidade humana nesse sentido, sendo as mais comuns a heterossexual, a homossexual e a bissexual. A heterossexualidade corresponde ao investimento do desejo sexual em pessoas do sexo oposto, na homossexualidade, esse investimento acontece em pessoas do mesmo sexo e, na bissexualidade, ocorre em pessoas do mesmo e do sexo oposto.

3. ESCOLA: ESPAÇO DE NÃO NEUTRALIDADE IDEOLÓGICA

De acordo com o educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo freire, “educar é um ato político”, nesse sentido, a escola não é um campo de neutralidade ideológica, ainda que esta possa sustentar que o é, sempre adotará, declarada ou veladamente, posicionamentos sobre as várias questões que se apresentam na sociedade, incluída a diversidade sexual.

A escola, como as demais instituições sociais, no Brasil, por herança do processo colonizador, que teve como um de seus alicerces a imposição da religião católica, de seus dogmas e valores, não raro, manifesta os ditames religiosos do catolicismo e, também, da religião evangélica, que tem ganhando significativo número de adeptos nos últimos anos que, conforme dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010, figura, depois do catolicismo como a religião com maior número de fiéis. Ocorre que as duas religiões, ora citadas, apresentam dogmas que se opõem à homossexualidade e, como ocorre de algumas escolas carregarem para suas práticas valores religiosos, inclusive muitas das escolas não confessionais, o desmerecimento, revestido de autoridade religiosa, em relação às sexualidades que não se adequam ao padrão da heterossexualidade e do gênero biológico fenotípico, é desferido pela instituição escolar estes grupos.

Ademais, a escola, não raro, rende-se ao que a política, em sentido estrito, impõe como e o que ensinar - nessa esfera, como exemplo, aparecera vociferações, sobretudo da bancada evangélica e de conservadores em documento legal – o Plano Nacional de Educação – PNE, lei nº 13.005, de 2014 - cujo respectivo projeto propunha o tratamento das temáticas gênero e orientação sexual nas escolas, proposição esta que foi retirada pelos parlamentares – o que demonstra que, para alguns parlamentares, essas questões não devem fazer parte

das reflexões escolares – não obstante o PNE não contemplar a discussão em tela nas escolas, também não as coíbe, cabendo, destarte, à escola abrir-se ao diálogo ou se fechar sobre gênero e orientação sexual.

De acordo com as decisões da escola, pode-se perceber sua intencionalidade de manter o *status quo* ou servir como fomentadora de mudanças sociais com vistas à inclusão de todas e todos e disposta a ouvir as diversas vozes – tal escolha é, deveras, importante, já que, na cultura ocidental, preconiza-se pela passagem de pela instituição escolar. Por meio de seus posicionamentos claros ou subentendidos, diretos ou indiretos, a escola manifesta postura de respeito ou de não aceitação em relação ao grupo em questão. Insta lembrar que a escola é uma das instituições sociais responsáveis por transmitir, além os conteúdos formais, valores e que estes têm o condão de ratificar posturas preconceituosas e discriminatórias ou de estimular a transformação do preconceito e discriminação em atitudes de respeito, empatia e inclusão.

4. A COMUNIDADE LGBT NA ESCOLA

Como todos os cidadãos, o grupo LGBT tem o direito fruir a escola, como garante a todos os brasileiros o direito à educação a Carta Magna Brasileira de 1988, em seu artigo 205. Embora haja garantia legal, há de se considerar se a comunidade LGBT tem, quando procuram a escola, recebido, por parte desta, amparo para o seu acesso e permanência nos estudos. Apesar de o foco da escola dever ser o estudante, merece ser destacado que os profissionais das unidades podem pertencer ao grupo LGBT, nesse sentido, torna-se relevante pensar como as escolas têm lidado com as questões relacionadas com a sexualidade de seus trabalhadores.

Para lançar luz às questões trazidas, acima, um dos caminhos pode ser o de cada um visitar suas memórias escolares e verificar quantos amigos pertencentes à comunidade LGBT tinha ou tem durante os anos de escolarização básica, quantos professores, nessa condição, tinha ou tem e como essas pessoas eram ou são tratadas no ambiente escolar.

Ainda que a escola não adote postura reprodutora de tudo o que o ambiente externo manifesta e que seja ditado pelos grupos dominantes, nela, ocorre reproduções do externo nas vivências de todos que compõem a escola - a escola

faz parte do mundo e, assim sendo, não há como negar que o que ocorre em seus espaços também ocorra em outras searas. Em matéria realizada pelo jornal Folha de São Paulo, sob o título “73% dos jovens LGBT dizem ter sido agredidos na escola, mostra pesquisa”, aparece dados da pesquisa realizada pela ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) realizou pesquisa, entre dezembro de 2015 e março de 2016, denominada “Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT”, com 1.016 estudantes, via *internet*, que revela que 72,6% dos jovens pertencentes à comunidade reportam terem sofrido agressões verbais, sendo que 22,8% afirmaram serem essas agressões ocorridas “frequentemente” ou “quase sempre”, 24,6% afirmam terem sido agredidos fisicamente pela forma como manifestam seu gênero, 60,2% afirmaram sentir-se inseguros no ambiente escolar por causa de sua orientação sexual, 59,9% reportam que as aulas nunca abordaram questões ligadas à diversidade sexual e 16,7% que houve abordagem da temática de forma negativa. Apesar de o quadro preocupante que a pesquisa mostra, há um item positivo: a confiança que 60,9% dos jovens têm de conversar com seus professores sobre o assunto.

Além da pesquisa mencionada, acima, a matéria traz apontamentos de Toni Reis, secretário de educação da ABGLT referentes às questões ora tratadas, que afirma que a escola trata as agressões sofridas por estudantes LGBT como naturais entre adolescentes, mas alerta que tais agressões são graves e que podem levar até mesmo ao suicídio. Relato que corrobora os apontamentos de Reis estão presentes na fala do, então, estudante de curso superior, com 21 anos, Lucas Siqueira Dionísio, parte integrante da matéria contemplada – Dionísio, que sempre estudou em escolas públicas de Cornélio Procopio, PR, relata que fora rotulado como “gay afeminado”, na 6ª série, época que começou a aceitar sua homossexualidade, e que as agressões verbais continuaram pelo restante do Ensino Fundamental, que tinha apenas um amigo e que, no Ensino Médio, sofreu agressões físicas por causa de sua orientação sexual – o estudante chegou ao ponto de chorar todos os dias, não querer mais ir à escola e a pensar que não valia a pena viver no mundo como este estava a se apresentar a ele.

Há de se considerar que a escola abarca profissionais que, também, podem pertencer à comunidade LGBT e, assim sendo, estão as escolas dispostas a valorizar os requisitos necessários para o exercício da profissão, tão somente, sem se apegar, de forma negativa, às questões referentes à sexualidade de seus

trabalhadores, ainda que haja muitas pessoas, dentro e fora da escola, que questionem ou rechacem a possibilidade de pessoas não heterossexuais ou não condizentes com ditames sociais de congruência entre sexo de nascimento e identidade de gênero exercerem profissões ligadas à educação?

Acerca de como a escola lida com a sexualidade de seus profissionais, uma reportagem do jornal “Extra”, de 2015, com o título “Professora transexual é demitida e acusa escola de preconceito” traz a história da professora de filosofia Luiza Capieters, que alega ter o número de aulas reduzido e a finalização, por parte da escola particular na qual lecionava, de grupos de discussão que mantinha, que foi proibida de falar de assuntos ligados a gênero, em sala de aula, até ter seu contrato de trabalho rescindido. A escola defende-se dizendo que os motivos que levaram à demissão da professora são de ordem profissional e não pessoal e, em nota, diz respeitar a diversidade. Independentemente de qual dos lados traz a verdade, ou a verdade em maior parcela, o caso de Luiza estimula a verificar, nas memórias empíricas, quantos professores transexuais, travestis ou transgêneros cada pessoa já teve ao longo de sua escolarização básica. A imagem de travestis femininas, de mulheres transexuais e de transgêneros femininas (estes três grupos, grosso modo, são formados por pessoas que foram designadas, por critérios biológicos, como do sexo masculino, mas que não se identificam com o gênero masculino e, sim, com o feminino, majoritariamente) é atrelada, arbitrariamente, à prostituição – a sociedade tem teimado em reservar para essas pessoas o lugar da prostituição e, por vezes, são aceitas como profissionais da beleza, como cabeleireiras e maquiadoras, sendo, não raro, a sociedade, muitíssimo, resistente a aceitá-las em outras profissões – nas instituições escolares, lugares onde, amiúde, verifica-se padrões conservadores, rígidos e moralistas, a aceitação acaba por ser ainda menor.

Se grandes são as barreiras que muitas pessoas que não se identificam com o sexo biológico determinado no nascimento, há, por outro lado, relato de aceitação e afeição demonstradas por parte de alunos e colegas da professora Danieli Balbi, que, para conseguir realizar a cirurgia de transgenitalização, recorreu a empréstimos e, para ajuda-la a saldá-los, contou com campanha realizada por seus alunos e ajuda financeira de colegas da escola que leciona, conforme noticiou o portal IG, em agosto de 2016. Já exemplo formal de reconhecimento da diversidade sexual pode ser percebido no “Recadastramento

Anual” de servidores públicos do estado de São Paulo, cadastramento exigido para todos os servidores públicos estaduais que deve ser realizado no mês de aniversário do trabalhador e que, sobre a sexualidade do servidor, oferece alternativas que contém, além da heterossexual cisgênero, outras manifestações da sexualidade contempladas na sigla LGBT.

Em matéria do site Terra, de maio de 2012, realizada por Angela Chagas, traz-se à tona a questão de se criar escolas voltadas, especificamente, para o público LGBT, como a escola argentina Mocha Celis, criada em 2012, para atender jovens travestis e transexuais, com vistas a oportunizar a continuação dos estudos, no Ensino Médio, a esses grupos que, segundo seus fundadores, não são aceitos nas escolas tradicionais. Na mesma matéria, fala-se, também, da “Escola Jovem LGBT”, localizada em Campinas/ SP, fundada pelo jornalista Deco Ribeiro, que oferece cursos técnicos de duração de até três anos, gratuitos, voltados para a comunidade LGBT, mas que, também, se abre àqueles que não compõem a comunidade – inclusive, o fundador diz que a escola possui alunos heterossexuais que gostam de ali estar e que, tal convivência, entre grupos diferentes, colabora no combate ao preconceito – a escola oferece oficinas que contemplam três áreas de expressão: artística, cênica e gráfica.

A matéria, acima mencionada, leva ao questionamento acerca da necessidade da criação de escolas que estejam voltadas para a comunidade LGBT, para aqueles que não se sentem integrados nas escolas regulares/ convencionais, que acabam por abandonar a escolarização pelas violências que sofrem no ambiente escolar, por conta de sua identidade de gênero ou orientação sexual – adotar tal postura, enquanto oferta e não imposição, seria retroceder no caminho da inclusão ou seria possibilitar ambientes acolhedores para que a comunidade LGBT pudesse fruir do direito à educação e se fortalecer enquanto cidadã consciente de seus direitos? Embora não haja resposta única e definitiva, e nem ser este o objetivo aqui, sobre esta questão, é fato que a comunidade LGBT tem sido violentada e, não raro, expulsa dos ambientes escolares e, assim sendo, cabe ao poder público e a toda a sociedade pensar e realizar formas de fazer valer o direito à instrução garantido a todos, no artigo 205, da Constituição Federal. Afinal, onde estão as pessoas que compõem a comunidade LGBT, sobretudo, as travestis, as transexuais e as transgêneros que não chegam, na maioria das vezes, ao Ensino Médio, seja na

escola regular e, nem mesmo, onde se deveria esperar posturas mais maduras e, consequentemente, respeitadas, que seria a EJA (Educação de Jovens e Adultos)?

5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES LIGADAS A LGBT

A formação inicial docente, infelizmente, pouco, ou nada, traz a respeito da inclusão social, na maioria das licenciaturas. Por força de lei – Decreto 5.626/05 - o ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), utilizada por muitos da comunidade surda para se comunicar, é disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, que corresponde à inserção de disciplina voltada à inclusão de pessoas com deficiência, especificamente, auditiva. Acerca da inclusão voltada a questões sociais, encontra-se na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que as diretrizes para a formação de professores e, em seu artigo 13, no parágrafo 2º, os seguintes dizeres:

[...] Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Não obstante o parágrafo da resolução acima estabelecer que as licenciaturas devam contemplar conteúdos relacionados às questões de gênero e sexualidade, na maioria dos cursos, foge-se dessa temática, assumindo, tão somente, disciplinas que são cobradas há mais tempo, via lei, como é o caso da disciplina de LIBRAS, que é extremamente importante para inclusão da comunidade surda – tal inclusão de disciplina demonstra a maior facilidade em aceitação das diferenças oriundas de deficiências, embora ainda haja resistências em relação a esse processo inclusivo também – a deficiência, sobretudo a física, manifesta-se aos sentidos e torna-se mais difícil de ser negada e, com o avanço legal e ideológico da inclusão das pessoas com necessidades especiais, as resistências manifestas tornam-se mais raras. Já a inclusão social, incluída aí a comunidade LGBT, envolve questões de valor subjetivo, o que possibilita a manifestação e ratificação de

discriminações, na maior parte dos casos, infelizmente, ancorados em discursos fundamentados racionalmente.

O Ministério da Educação, em parceria com órgãos governamentais voltados à inclusão social, desenvolveu o material “Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais”, cuja primeira versão, piloto, é de 2006, com o objetivo de colaborar com a formação continuada de professores acerca de gênero, diversidade sexual e questões étnico-raciais, iniciativa que contou e conta com a participação de Universidade Públicas, proporcionando, via Cursos de Aperfeiçoamento, formação a docentes nas questões em tela, sob o comando, na maioria dos cursos, da UAB (Universidade Aberta do Brasil).

A formação continuada de professores pode se dar, também, por iniciativa deles mesmos e pela intervenção de gestores nos momentos destinados à formação e/ou estudos coletivos – excelente estratégia é a apresentação de filmes, curta e longa-metragem, que abordem as questões vivenciadas pela comunidade LGBT.

Alguns exemplares de filmes que auxiliam melhor pensar e entender a diversidade sexual são: “Eu não quero voltar sozinho”, de 2010, que conta com a direção de Daniel Ribeiro e conta a história de um adolescente cego que começa a vivenciar a paixão por uma pessoa do mesmo sexo, abarcando problemáticas relacionadas à inclusão do deficiente visual e a inclusão social – homossexualidade; o filme “Transamérica” traz a questão da transexualidade, - sua personagem principal realizará cirurgia de adequação sexual, mas, antes, reencontrará com seu filho adolescente – o longa é de 2005, com direção de Duncan Tucker e é excelente possibilidade de entender sobre o universo transexual; o filme “Orações para Bobby”, de 2009, com direção de Russell Mulcahy, baseado em uma história real, narra as angústias de Bobby diante da não aceitação de sua homossexualidade, inclusive pela família, o que culmina em seu suicídio, é uma oportunidade de desenvolver a empatia, de perceber o quanto é doloroso viver em um mundo onde nem mesmo a família é fonte de guarida, como é a realidade de muitos LGBT; o longa “Madame Satã”, de 2002, com direção de Karim Aïnouz, é um filme que conta a história real de João Francisco dos Santos, personagem que extrapola as possibilidades de qualificação de gênero e orientação sexual, que poderia ser, nos dias atuais, classificado como *Queer*, ou seja, que não se rende a classificações

realizadas por outrem, antes, vive, plenamente e a seu modo, sua vida, que os outros tentam marginalizar. Os filmes têm, amiúde, o condão de sensibilizar as pessoas para questões que a frieza da vida real naturalizou, por isso, talvez seja rico o uso desse recurso no trabalho de formação, inicial e continuada, de professores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho constituiu-se em uma rica experiência de tentar traduzir, para aqueles que por aqui passar, um pouco dos conceitos, vida, agruras e exclusões vividas pela comunidade LGBT, neste caso, com foco no ambiente escolar.

Devendo a escola ser para todos, são necessário esforços conjuntos dos que sofrem a exclusão, dos formadores de opinião, como os professores, e de todos aqueles que almejam uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite as diferenças e a semelhança que une os seres pensantes, que é pertencer à mesma espécie, a espécie humana.

O trabalho de conscientização e de mudanças de posturas frente às questões LGBT não é tarefa fácil e nem se concretizará repentinamente, mas é, aos poucos, que, cada um, pode fazer sua parte – se pais ou responsáveis amarem seus filhos, enfrentando todo preconceito que a sociedade possa ter enraizado em suas mentalidades, se profissionais da educação não deixarem que as opiniões preconceituosas de foro íntimo guie suas ações e, sim, o ideal de construção de uma coletividade que se abraça e não que relegue direitos essenciais às pessoas, se os profissionais da educação pertencentes à comunidade LGBT fizer valer seus direitos, servindo de modelo para que outros tenham a coragem de exercerem o direito inalienável de expressar a própria identidade e ser feliz, se colegas de classe, souberem que a comunidade LGBT merece respeito e que, a convivência com alguém LGBT não interfere em suas escolhas referentes à sexualidade, já que elas são de foro íntimo, pois cada pessoa que faz as suas, por conta própria, bem como vai se orientando, construindo-se em relação à sexualidade e que buscarem aprender a conviver com a diversidade sexual enobrece quem o faz, pois esta pessoa, certamente, avançou no sentido ético e humanitário, demonstrando que não há hierarquia de pessoas quando o assunto é sexualidade, com certeza, um mundo melhor estará a se construir, mundo no qual cada um valha por suas ações e não de

acordo com valores pautados em preconceitos e discriminações que separam seres humanos em aqueles que merecem viver com plenitude e aqueles que merecem somente sobreviver, quando se permite a sobrevivência, alijados de direitos fundamentais, como o da própria definição da personalidade, que engloba as questões ligadas à sexualidade.

Que a convivência entre todas e todos, sem discriminações, seja, muito em breve, uma realidade nas escolas brasileiras, para que todas as pessoas tenham o direito elementar de serem elas mesmas, sem medo ou violências.

REFERÊNCIAS

AMORIM, William. *Alunos realizam campanha para ajudar professora transexual a pagar cirurgia*. Disponível em: <<http://igay.ig.com.br/2016-08-01/tranxesual-campanha-escola.html>>. Acesso em 2 de maio de 2017.

AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1998.

Brasil. *DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 2 de maio de 2017.

Brasil. *Discussão sobre gênero e orientação sexual nas escolas divide opiniões em audiência*. Câmara dos Deputados. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-ULTURA/499685-DISCUSSAO-SOBRE-GENERO-E-ORIENTACAO-SEXUAL-NAS-ESCOLAS-DIVIDE-OPINIOES-EM-AUDIENCIA.html>>. Acesso em 29 de abril de 2017.

Brasil. *Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação Disponível em <http://www.e-clam.org/downloads/GDE_VOL1versaofinal082009.pdf>. Acesso em 3 de maio de 2017.

Brasil. *RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015*. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 3 de maio de 2017.

CHAGAS, Angela. *Escola LGBT brasileira oferece cursos para valorizar diversidade*. Disponível em <<https://noticias.terra.com.br/educacao/escola-lgbt-brasileira-oferece-cursos-para-valorizar-diversidade,a65a42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em 1 de maio de 2017.

Há diferenças entre transgêneros, travestis e transexuais? Disponível em:
<<http://br.mundopsicologos.com/artigos/ha-diferencas-entre-transgeneros-travestis-e-transexuais>>. Acesso em 30 de abril de 2017.

Miskolci, Richard. (org.) *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RAMOS, Rossana. *Na minha escola todo mundo é igual*. São Paulo: Cortez, 2004.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

O que significa ser transgênero? Disponível em:
<<http://br.mundopsicologos.com/artigos/o-que-significa-ser-transgenero>>. Acesso em 1 de maio de 2017.

População evangélica passa de 15,4% para 22,2% em 10 anos e alcança 42,3 milhões de fiéis em 2010. Laboratório de demografia e estudos populacionais. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ladem/2012/07/02/populacao-evangelica-passa-de-154-para-222-em-10-anos-e-alcanca-423-milhoes-de-fieis-em-2010/>>. Acesso em 29 de abril de 2017.

SOLER, Alessandro. *A primeira escola gay do país*. Disponível em:
<<http://oglobo.globo.com/cultura/megazine/a-primeira-escola-gay-do-pais-3004451>>. Acesso em 1 de maio de 2017.

ZAREMBA, Júlia. *Professora transexual é demitida e acusa escola de preconceito*. Jornal Extra – 23/07/2015. Disponível em:
<<http://extra.globo.com/noticias/brasil/professora-transexual-demitida-acusa-escola-de-preconceito-16901810.html>>. Acesso em 30 de abril de 2017.

73% dos jovens LGBT dizem ter sido agredidos na escola, mostra pesquisa. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1834166-73-dos-jovens-lgbt-dizem-ter-sido-agredidos-na-escola-mostra-pesquisa.shtml>>. Acesso em 29 de abril de 2017.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I - PROJETO INTERDISCIPLINAR

AMADEU, Rafaela Velone Grespan – PUC/PR⁸⁷

1. INTRODUÇÃO

Como ratifica Hobsbawn (1997:7) em sua obra “breve história do século XX”, estamos inseridos em uma sociedade marcada pelo Presentismo, ou seja, uma sociedade que considera apenas o momento presente, desligando-se das raízes do passado e perdendo a perspectiva histórica na análise da realidade social.

Essa sociedade fragmentada precisa ser rompida é necessário resgatar a visão de totalidade, é preciso ter um olhar mais abrangente no que diz respeito ao ensino, trabalhando-se de forma interdisciplinar.

Vale complementar que essa sociedade se estrutura na valorização do imediatismo possuindo um “discurso errôneo” e alienador - um discurso baseado nas aparências e não na essência dos fatos ao negar os processos históricos responsáveis pela construção da realidade socioespacial.

Resultante das relações estabelecidas e determinadas pelo modo de produção capitalista, a escola, responsável pela educação formal, têm cumprido a sua função norteadora, exclusivamente, pelas dimensões da vida do trabalho assalariado e do tempo restrito aos limites do tempo do capital. Conforme diz Apple (1989, p.61): “as escolas exercem um papel fundamental, ao contribuir para a acumulação de capital cultural”.

Em relação ao papel que a escola tem exercido, vimos em Jimenez, Mendes e Rabelo (2008, p. 3):

a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem.

Diante deste cenário educacional podemos perceber que a educação, oriunda do sistema capitalista, caminha segundo seus padrões e ideologias.

⁸⁷ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Moura Lacerda em 2016. Atualmente, realizando pós graduação *latu sensu* em Gestão pela PUC do Paraná. E-mail: rafa_pegado@outlook.com

Apple (1989, p. 58) nos alerta que “[...] as escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica de grupos dominantes”.

Assim, conclui-se que uma das faces da educação é propagar a ideologia dominante em seu discurso educacional mantendo esse mesmo padrão vigente. É por meio da educação que a classe dominante reproduz sua forma de dominação.

A função educativa, meio de implantação e consolidação da ideologia, pretende tornar coesa a classe que a gera. Pretende formular uma conceituação que reproduza a situação da classe. Mas sob o capitalismo a classe dominante também pretendia se tornar homogênea, isto é, mediante a difusão de sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário. (CURY, 2000 p. 48).

Todavia, sabemos que a educação pode ser uma ferramenta de emancipação, agindo contra a ideologia dominante, combatendo a hegemonia e proporcionando práticas libertadoras através da práxis (ação, reflexão, ação), encaminhando o aluno à consciência crítica rompendo com a acomodação, levando-o a agir contra essa estrutura social desigual.

Segundo Freire cabe à verdadeira educação:

(...) a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. (Freire, 1987: 21)

Neste contexto, como educadoras, fazemos as seguintes perguntas: o que é que produzimos na escola, ao selecionarmos os conteúdos que ensinamos? Apenas a formação para o mercado de trabalho, embora lidamos com educandos dos anos iniciais? Em que medida produzimos uma leitura do mundo adaptando o educando a essa sociedade regida somente pelo movimento do capital?

Faz parte da vida corriqueira da maior parte dos educandos o uso de diversas mídias, tais como: televisão, celular, Internet; mídias que difundem padrões de consumo e de pensamento, criando representações sociais a serem seguidas e copiadas, quando observamos que os conteúdos presentes nesses meios estão sempre nos vendendo algo, uma ideia, um produto, um sonho.

Chomsky (2002: 28-) afirma:

As pessoas devem estar sossegadamente sentadas em frente do aparelho de Televisão, depois de terem metido na cabeça a mensagem, que diz que o único valor na vida é gozar de mais comodidades ou viver como aquela rica família da classe média que estão a ver num filme e defender valores como harmonia e americanismo. A vida é isto. Uma pessoa pode achar que

é capaz de haver algo mais na vida do que isto, mas como está só, a olhar para o aparelho de televisão, acaba por se convencer de que deve ser louca, pois toda a gente procede da mesma maneira. E uma vez que não é permitida qualquer organização – o que é absolutamente essencial – nunca essa pessoa terá maneira de perceber se é louca ou não e limita-se a achar que sim, porque é isso é que é natural concluir [...] se não estiverem devidamente apavoradas, aterrorizadas com toda a espécie de males que estão em vias de destruí-las por dentro, por fora ou por qualquer outro lado, podem começar a pensar, o que é muito perigoso, porque não são suficientemente competentes para pensar. Por isso, é importante distraí-los e marginalizá-los (2002: 29).

A mídia propaga a ideologia dominante e através de seus conteúdos nos distrai, nos aliena, uma vez que não é do interesse do dominador fazer nós refletirmos e pensarmos, pois isso é sinônimo de perigo para o sustento de seus padrões.

Com isso, a mídia é um instrumento de instrução, mas não podemos negar que também é um instrumento de manipulação e não de entretenimento, uma vez que seu interesse real não é divertir, mas distrair afastando-nos da criticidade. “No ato de manipulação, a mensagem, em sua dimensão cognitiva ou sob sua forma afetiva, é concebida para enganar, induzir a erro, fazer crer no que não é” (Breton, 1999, p.20).

No site da Sociedade Federativa Brasileira, encontramos a definição de mídia como sendo “uma expressão usada para designar os principais veículos de um determinado sistema de comunicação social, considerando os setores tradicionais – emissoras de rádio e TVs, jornais, revistas e agora a internet, a grande mídia internacional”.

Numa perspectiva crítica, entendemos que a mídia contribui para a construção de estereótipos, modos de consumo, desejos, estilos de vida, conhecimentos, culturas, representações, estabelecendo o que devemos ser e como devemos pensar, criando necessidades que nem sempre são reais, garantindo felicidade, como se essa fosse continuamente comprada.

Neste sentido, contribui para a criação de uma vida cujos valores se pautam no “ter” em detrimento do “ser”, a competitividade em detrimento da solidariedade, uma vez que os sujeitos mecanicamente trabalham, dormem, trabalham, consomem.

[...] uma ideologia tão flexiva, frouxa e eclética [...] cujos valores são o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a idéia de que a escola é

igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 16).

Nessa conjuntura, observamos a falta de tempo e lugar para a reflexão. A escola, por sua vez, se estrutura e espelha nessas relações. Observamos que as atividades repetitivas e descontextualizadas, realizadas a exaustão, aliadas à falta de reconhecimento do papel político do trabalho docente, contribuem para que os educandos, já no processo de pensar o mundo vivido, desenvolvem a sua leitura via "pensamento único" propagado, sobretudo, pela mídia.

A falta dos conteúdos histórico-geográficos e do próprio pensamento reflexivo, caracterizado por Saviani (1996) como “ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. [...] examinar detidamente, prestar atenção.” contribui para que o homem e a sociedade entendam os fatos fenômenos desarticuladamente e, por consequência, se fragmentam cada dia mais.

Por isso, julgamos que o projeto de pesquisa tem papel relevante quando propõe analisar os impactos da mídia na construção das representações dos educandos, sua interferência no trabalho pedagógico e, por último, por construir uma proposta de ensino interdisciplinar visando mitigar a construção do pensamento único no ensino interdisciplinar dos conteúdos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

2. JUSTIFICATIVA

É de extrema importância o educador atender as demandas postas pela comunidade escolar, o que exige também um rompimento da fragmentação dos conteúdos, erguendo uma visão de totalidade e um ensino interdisciplinar para que não haja o desprezo de algumas áreas em detrimento de outras.

Ao observarmos a estrutura curricular e os métodos utilizados, constatamos também que ela não tem contribuído para que os alunos desenvolvam o pensamento mais abstrato, na busca das essências dos fenômenos e fatos estudados.

Feilitzen (2002, p.19) aponta-nos que “a mídia é em muitos aspectos, pré-requisito para o funcionamento da sociedade atual, nem sempre é possível diferenciar mídia de sociedade”. Assim, é ilusão descartar a influência que a mídia exerce na sociedade atual.

A publicitária e professora universitária Liliane Samarão e o pesquisador e professor Pedro Furtado em artigo para o portal Ciência e Vida (2010), afirmam que:

a mídia trabalha para que a sua produção de imagens chegue ao indivíduo de maneira que legitime e afirme não só o consumo, mas também os modos de sociabilidade - uma espécie de orientação sobre como viver e se relacionar em sociedade - nelas inseridos. Para isso, a mídia ensina o que, onde, quando e como consumir. Mais: ensina como devemos ser. Por meio de suas representações, o indivíduo pode se reconhecer como protagonista das imagens, espelhando-se nos modelos apresentados, fazendo da imagem midiática algo a ser copiado.

Sendo assim, podemos dizer que estamos em uma sociedade marcada por uma cultura baseada em imagens que implantam a ideologia dominante de forma implícita, ditando como a sociedade deveria ser, formando padrões e estereótipos que afetam o nosso cotidiano. É notório, que queremos ter o corpo, o cabelo e os produtos que a mídia impõe que devemos ter para sermos aceitos e felizes. Postulam, sentenciam o que é feio ou bonito, fazendo com que nós nos medimos por estes padrões.

Por conseguinte, afirma Feilitzen (2002, p.41) “As crianças são afetadas por esta indústria de três ângulos diferentes: o impacto da propaganda sobre suas atitudes e crenças; o envolvimento das crianças no mundo da propaganda; e a imagem da criança transmitida pelas agências de publicidade”.

A mídia tem sido um espelho dos comportamentos sociais, não porque ela reproduz nossos comportamentos, mas porque nós reproduzimos o que ela representa como se esses padrões fossem verdade absoluta, quando na realidade só servem para manter a estrutura dominante. Portanto estamos alienados, presos nos modelos errôneos da sociedade.

Sobre o poder simbólico da mídia Tompson (1998, p. 44/45), situa:

Na recepção e apropriação das mensagens da mídia, os indivíduos são envolvidos num processo de formação pessoal e de auto-compreensão – embora em formas nem sempre explícitas e reconhecidas como tais. Apoderando-se de mensagens e rotineiramente incorporando-as à própria vida, o indivíduo está implicitamente construindo uma compreensão de si mesmo.

Com isso, podemos afirmar que a mídia interfere diretamente na construção de nossas representações sociais, moldando nossas vidas de acordo com seus padrões. Incorporamos as mensagens reproduzidas como se estas fossem a verdade absoluta, como se os padrões demonstrados pela televisão

fossem realmente o ideal. Assim, pode-se dizer que vivemos uma “pseudo concreticidade”, ou seja, estamos inseridos em uma realidade ilusória, uma vez que não é a verdadeira realidade, mas a mídia nos faz vê-la desta forma.

Contudo, é necessário um desvelamento da realidade atual, uma vez que precisamos enxergar o subjacente, o que está por trás das imagens e das aparências que nos são impostas.

Sentencia Chomsky (2003, p.24):

Os demais, o restante da população, têm de ser privado de qualquer forma de organização porque organização pode causar problema. Devem ficar sentados sozinhos diante da televisão, tendo suas cabeças marteladas pela mensagem que diz que os únicos valores da vida são possuir cada vez mais bens de consumo ou viver como aquela família de classe média alta a que você está assistindo e cultivar valores virtuosos como harmonia

Com isso, percebemos o poder de persuasão/coerção que a mídia exerce sobre nós, implantando um único padrão de vida: o padrão da cultura dominante.

A respeito do poder da ideologia, Freire (2003, p.126) afirma:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs de orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida).

Levando em consideração tal menção, uma indagação se coloca: Em que medida a mídia contribui para entendermos a sociedade capitalista na sua “eficácia” contribuindo para a manutenção das relações?

Cabe ao professor aguçar o senso crítico do aluno e provocar a emancipação através de uma educação libertadora que visa à promoção do homem. Como afirma Saviani (1996:35) “a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas”.

Assim sendo questiono: que tipo de homem queremos promover? Que tipo de homem é necessário promover visando às necessidades vigentes da sociedade atual? Quais as demandas desta sociedade de classes marcada pela influência da mídia?

Torna-se necessário uma educação para emancipação, ou seja, para libertação desta sociedade presa em sua ignorância, presa nas imagens midiáticas, sem conhecimento do real; é necessária uma educação interdisciplinar que resgate a visão de totalidade e rompe com a fragmentação desta sociedade marcada pelo “presentismo”. Como diz Saviani (1996, p.50) “a partir do conhecimento adequado da realidade é possível agir sobre ela adequadamente”.

Diante do reconhecimento de tais preceitos que também deveriam ser condutores do trabalho do professor, uma vez que este tem uma conotação política, cabe ao educador proporcionar/organizar o seu trabalho de maneira que promova a reflexão, levando o educando a pensar para além da informação dada, para adquirir, na sua estrutura cognitiva, a consciência crítica, a busca das essências, sobretudo da sua condição e do lugar que ocupa nesta sociedade.

Aspectos concernentes à importância do trabalho do professor são lidos em Freire (2003, p. 118) quando afirma:

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine a sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza a inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para com clareza máxima descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele com os materiais que ofereço, produza a compressão do objeto em lugar de recebê-lo na íntegra de mim

Tal afirmação nos faz compreender que os desafios só serão concretizados quando nós, professores, enfrentarmos-nos, reconhecendo nosso papel de (re)produtores de uma escola que, ao mesmo tempo em que reproduz os valores e ideais dessa sociedade de classes, pode reproduzir valores necessários para a construção de uma sociedade cujas relações sejam mais equânimes.

O que observamos é que ela, escola, tem contribuído pouco para a teorização/reflexão da realidade sócioespacial, especialmente em razão da fragmentação do saber. Assim, há que se construir uma direção, um sentido para o trabalho docente.

Estruturar o trabalho pedagógico a partir da interdisciplinaridade, de maneira que haja um diálogo com a diversidade de saberes, torna-se necessário. Vemos em Rios (2008, p. 58). que:

Na verdade é algo muito mais complexo, existe interdisciplinaridade quando se trata verdadeiramente de um diálogo, ou de uma parceria, que se constitui exatamente na diferença, na especificidade da ação de grupos ou

indivíduos que querem alcançar objetivos comuns, que “jogam” em posições diferentes num mesmo “time”. É preciso ter muita clareza no tipo de contribuição que cada grupo pode trazer na especificidade dessa contribuição - o que estou chamando de disciplinaridade – para fazer realmente um trabalho interdisciplinar

Entretanto, o desafio do(s) professor(es) é conectar e não manter-se isolado em cada disciplina. Afirmamos isso fundamentalmente porque, por sermos professoras do Ensino Fundamental I, temos muito mais facilidade de articularmos as disciplinas em razão do nosso papel polivalente.

Entendemos que para garantir eficácia no desenvolvimento do pensamento mais crítico, devemos recuperar em nosso trabalho docente, o sentido histórico, o legado dos que nos antecederam, projetando o “rumo”, a direção para onde caminhamos, rompendo com a visão deturbada e fragmentada, contemplando fatos/fenômenos com radicalidade, rigor e globalidade, como propõe Saviani (1996), ao definir metodologicamente os passos da reflexão filosófica que pode estar presente no ensino das ciências.

Guimarães Rosa, também nos ajuda a localizar tais discussões ao afirmar: “A cabeça da gente é uma só e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça para o total”.

Sabemos do poder que a ideologia exerce sobre a sociedade, mas afinal o que é ideologia?

A classe dominante é detentora do poder, logo é detentora do conhecimento, controlando o saber para preservar os padrões vigentes em sua ideologia. Afirma Marx e Engels:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (2008, p. 48).

A ideologia nos fornece “um conjunto de suposições e pressupostos sobre como a sociedade funciona e deveria funcionar, elas acabam estruturando nosso pensamento e o modo como agimos” (HEYWOOD, 2010, p. 28)

A ideologia dita como devemos agir, estruturando nosso pensamento de forma a manter os padrões vigentes embasados em um conjunto de falsas ideias.

Resumidamente:

A ideologia é então um conjunto lógico, sistemático e corrente de idéias [...] valores, normas e regras que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que pensar, o que dever fazer e como dever fazer, o que sentir e como sentir. [...] Ela é um conjunto explicativos e pratico de caráter normativo, prescrito, regulador e controlador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional e convincente para as desigualdades sociais, políticas e culturais, jamais atribuindo a origem destas desigualdades á divisão de classes, á exploração e á dominação. (Chauí, 1985, p. 25)

Concebendo o sujeito (educando) como produto e produtor de ideias que se estabelecem nesta sociedade, sabemos que a mídia tem influenciado as crianças e os jovens da atualidade, bem como a sociedade. Vale analisar, então, quais implicações a mídia vem causando na leitura de mundo dos educandos e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento integral.

Como afirma Thompson (1998, p.12) “Se quisermos entender a natureza da modernidade, (...) as características institucionais das sociedades modernas e as condições de vida criadas por elas – devemos dar um lugar central aos meios de comunicação e seu impacto”.

Em meio às adversidades criadas nesta sociedade capitalista que não é estática e tem mostrado seus limites, não podemos aceitar o lugar que a mídia dita que devemos ter. Acreditamos que esse paradigma de conservação/manutenção das relações precisa ser rompido de uma vez por todas, pois a sociedade está sempre em trânsito e carece de mudanças.

Sendo assim, ao promovermos/desenvolvermos a compreensão de aspectos das demandas geradas pelos educandos, da sua própria condição, pretendemos lançar luz a essa multiplicidade de tempos e espaços existentes, podendo criar, por meio do ensino interdisciplinar, uma leitura de mundo condizente com a construção de uma sociedade mais equânime buscando o entendimento das situações de barbárie presentes e, muitas vezes, naturalizadas no nosso cotidiano.

É de extrema importância a formação de educandos ativos e protagonistas de sua própria história, que tenha suas próprias opiniões e ultrapassem os condicionamentos postos pela mídia.

Como afirma Freire (2003, p. 129):

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto fazedores da história e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a Ética indispensável, algo que tenho “falado” insistentemente [...], tenho afirmado e reafirmado o

quanto me alegra saber-me um ser condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento

Diante das demandas a serem investigadas, vimos que é crucial alinhar os conteúdos/conceitos das disciplinas escolares que compõem o currículo do 5º ano do Ensino Fundamental I, e, como educadoras promover um pensamento mais crítico acerca de conteúdos diversos veiculados pela mídia, bem como aguçar a curiosidade e expandir o conhecimento do educando, uma vez que os mesmos não possuem consciência dos “perigos” inerentes a esses conteúdos.

Nos inquieta nessa pesquisa, a busca de algumas respostas, Entre elas seriam: Como atender as demandas postas pelos educandos? Em que medida é possível reconhecer na escola a transmissão do saber científico, ora “escondendo” aspectos da realidade, ora simplificando esse saber, contentando-se apenas com as aparências dos fatos e acontecimentos vistos como estáticos? Como educar na perspectiva da promoção da emancipação dos educandos se os próprios livros didáticos, planos escolares encobrem aspectos da realidade, fornecendo explicações que estão de acordo com os interesses dominantes e, muitas vezes, ofertando conteúdos distantes do cotidiano dos alunos? Como nós, educadores, podemos ensinar conteúdos postos pelas necessidades oriundas da vivência dos educandos, para que sejam realmente significativos?

Libâneo (1994, p. 128) define o que é o conteúdo significativo, ao afirmar que:

[...] os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativamente e conscientemente. Ao mesmo tempo o domínio dos conhecimentos e habilidades visa, especificamente, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, isto é, das funções intelectuais entre as quais se destaca o pensamento independente e criativo

Conscientes de que o livro didático muitas vezes oferece conteúdos ultrapassados, carregados de ideologia, pretendemos inserir na construção do projeto interdisciplinar, o uso dos livros paradidáticos de literatura infanto-juvenil “Lolo Barnabé” e “Zé diferente” que poderão estar de acordo com as demandas já conhecidas, assim como aquelas que vamos reconhecendo ao longo do ano letivo.

Libâneo ratifica a informação acima ao afirmar:

Ora os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos, mas servem também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade,

conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoante com os interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade (1994, p. 139).

Assim, torna-se crucial verificar como os livros podem nos auxiliar a desenvolver reflexões possibilitando teorizar a realidade dos educandos, contemplando a interdisciplinaridade de maneira a construir as bases necessárias para o pensamento mais crítico no 5º ano do Ensino Fundamental I.

2.1. OBJETIVO GERAL

Identificar algumas implicações da mídia, em especial a televisão, na representação dos alunos do 5º ano de uma escola municipal de cravinhos (SP). Por conseguinte, pretende-se analisar esses dados levantados por meio de atividades diagnósticas e construir um projeto de ensino interdisciplinar alinhando os conteúdos às necessidades colocadas pela prática social desses alunos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e compreender, em que medida a mídia (televisão) influencia a representação social dos educandos;
- Refletir sobre a importância da interdisciplinaridade no ensino/aprendizagem e na construção de um pensamento mais crítico do educando;
- Propor, a partir da identificação das necessidades concretas do educando, um projeto pedagógico interdisciplinar com livros paradidáticos de literatura infanto-juvenil: “Lolo Barnabé” e “Zé Diferente”.

3. MÉTODOS E MATERIAIS

A metodologia utilizada neste estudo de caso consiste em:

Revisão bibliográfica a partir de materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses.

Visita técnica para coletar e traçar dados referentes às condições socioeconômicas e as implicações da mídia na leitura de mundo destes alunos por

meio da aplicação de questionários e atividades diagnósticas, definindo, previamente, escalas de tempo e espaço em que se possa verificar tais influências.

Análise dos dados levantados nos questionários e atividades diagnósticas propostas.

Levantamento descritivo dos objetivos e alinhamento destes com os conteúdos do ano em estudo e as demandas postas pelos educandos.

Elaboração do Projeto Pedagógico Interdisciplinar.

3.1. FORMAS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente serão apresentados os dados qualitativos e quantitativos referentes a caracterização dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I envolvidos na pesquisa.

Conforme procedimentos explicitados na metodologia, pretende-se caracterizar a territorialidade dos alunos, bem como sua condição socioeconômica e a importância da mídia, assim como o tipo de mídia atrelada ao cotidiano destes, por meio da aplicação de questionários estruturados que permitam identificar conteúdos adquiridos. Os dados serão apresentados em gráficos para em seguida sustentar as análises.

Com tais dados, pretende-se verificar em que medida as demandas postas pela prática social viabiliza a criação de projeto interdisciplinar de ensino que atenda às necessidades destes educandos.

Correlacionando os conteúdos interdisciplinares do ano com os conteúdos dos livros paradidáticos escolhidos, pretende-se construir um projeto que contemple a leitura de mundo mais crítica e significativa, em consonância com as reais demandas de uma educação voltada para a valorização da multiplicidade de sujeitos sociais/segmentos sociais com vistas à construção de uma sociedade mais plural.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Sylvia. **Metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro : Galanti, 2014.

SILVA, Arlindo Cavalcanti da. **Manual prático de citações longas**. 5. ed. São Paulo: Fictus, 2010.

FEILITZEN, Cecília Von; Carlsson, Ulla. **A criança e a mídia: Imagem, educação e participação**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAMARÃO, Liliâne. **As imagens e suas implicações sociais**. Disponível em: <<http://sociologiacienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/18/artigo98178-1.asp>>. Acesso em: 20 de jan. de 2015

Sociedade Federativa brasileira. **Mídia**. Disponível em: <http://www.sfbbrasil.org/midia_o_que_e.htm>. Acesso em: 03 de fev. de 2015

Saviani, Demeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores associados, 1996.

Hobsbawn, Heric. **Século dos Extremos**. Veja, São Paulo, nº 1386, abr. 1995. Entrevista.

- Era dos Extremos. O breve século XX – 1914 – 1991. São Paulo. Companhia das letras, 1997.

Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

SODRÉ, Muniz. **Eticidade, campo comunicacional e midiaticização**. In: MORAES, Denis. Sociedade Midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

SARTORI, Giovanni. **Homo Videns: televisão e pós-pensamento**. Lisboa: Terramar, 2000.

FOSSÁ, Maria Ivete. KEGLE, Jaqueline Quincozes. **Da sociedade midiática à midiaticizada: a complexificação da ambiência organizacional**. In: CASTRO, Lilia Dias. DUARTE, Elizabeth Bastos. Em torno das mídias: práticas e ambiências. Porto Alegre: Sulina, 2008.

GERBNER, G. **The electronic storyteller**. [Northampton, MA]: Media Education Foundation, 1998. Disponível em: <www.midiaed.org/guides/gerbner/gssg1.html> Acesso em: nov. 2003.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de Comunicação**. Tradução Susana Alexandria. – 2a ed. – São Paulo: Aleph, 2009.

CHILDREN NOW (1994). **Tuned In or Tuned Out? America's Children Speak Out on the News Media**, <http://www.childrennow.org/media>

BERNSTEIN, Basil. **On the classification and framing of educational knowledge**. In: YOUNG, Michael F.D. *Knowledge and Control: new directions for the Sociology of education*. Londres: Cassei & Collier Macmillan, 1971.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Cultura e pesquisa. Representações sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva**. Blumenau: FURB/ PPGE, 2001. (EduCadernos, caderno, 2).

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Jackline. **Universalização da educação básica e reprodução do capital: ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos**. Cadernos de Educação. UFPel. Pelotas- RS. 2007

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17a ed. RJ: Paz e Terra, 1987

CHOMSKY, Noam (2002), **A Manipulação dos Media**, Lisboa: Editorial Inquérito
Breton, Philippe. *A manipulação da palavra*. São Paulo: Edição Loyola, 1999

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

John B. Thompson (1998: 44/45), **A Mídia e a Modernidade – Uma teoria social da mídia**.

CHOMSKY, Noam. **Controle da Mídia: os espetaculares feitos da propaganda**; trad. Antônio Augusto Fontes. Rio de Janeiro: Graphia, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

THOMPSON, J.B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias Políticas: do liberalismo ao fascismo**. São Paulo: Ática, 2010. Vol.

CHAUÍ, Marilena. **Política Cultural**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

Chauí, Marilena de Souza. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas/ 7ª Edição**. São Paulo: Cortez, 1997.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

ALVES, William Parreira – UNESP⁸⁸

VILELA, Cairo – UNESP⁸⁹

1. INTRODUÇÃO

Alvo de recentes retomadas, a questão ambiental tem estado em voga desde a segunda metade do século XX, quando se tornou latente a percepção de uma *crise ecológica*⁹⁰ gerada pela exploração predatória e pelo consumo compulsivo dos recursos naturais, a qual tem nos impellido a repensar nossos hábitos e valores para assim transformar nossas formas de nos relacionar com a natureza e com nós mesmos. Tal percepção, contudo, tem levado a diversas pesquisas, de caráter bastante heterodoxo que, por sua vez, levantam resultados e posicionamentos diferenciados sobre uma possível superação dessa crise.

Nesse sentido, o presente artigo vem a inserir-se nesse debate tomando o tema do meio ambiente como objeto de análise histórica, constituindo um trabalho de revisão bibliográfica que aborda o processo de construção de Educação Ambiental⁹¹ no Brasil, a partir da segunda metade do século XX.

Dessa forma, parte-se da crítica a abordagem *naturalista* da natureza – que abarca apenas a esfera de conceitos físicos e biológicos – para justificar o processo de desenvolvimento do viés socioambiental – preocupada com os fatores sociais e políticos provenientes das relações historicamente construídas entre sociedade e meio ambiente – o qual esteve inserido no contexto da Guerra Fria, tendo sofrido influências de outras manifestações de raízes contraculturais.

Por outro lado, observa-se a pertinência de analisar os debates acerca do campo ecológico e de seus desdobramentos no campo educativo, investigando, primeiro, seu desenvolvimento no seio das Conferências Internacionais promovidas

⁸⁸ Graduado em História - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP - Univ. Estadual Paulista, Campus de Franca - Av. Eufrásia Monteiro Petráglio, 900, CEP: 14409-160, Franca, São Paulo, Brasil. A pesquisa que resultou neste artigo contou com financiamento próprio. E-mail: will_parreira@hotmail.com.

⁸⁹ Graduado em História - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP - Univ. Estadual Paulista, Campus de Franca - Av. Eufrásia Monteiro Petráglio, 900, CEP: 14409-160, Franca, São Paulo, Brasil. A pesquisa que resultou neste artigo contou com financiamento próprio. E-mail: cairo.vilela@gmail.com.

⁹⁰ O conceito de “crise ecológica” é tratado de forma bastante difusa em diversos trabalhos que, apesar das diferentes abordagens, atrelam os problemas ambientais a uma crise estrutural da civilização ocidental. É nesse sentido que o termo será usado ao decorrer do artigo.

⁹¹ Doravante tratada pela abreviação “EA”.

pelas Nações Unidas para, posteriormente, analisar o modo pelo qual a inserção da EA no Brasil se deu, partindo da leitura dos dispositivos legais que a respaldaram.

Por fim, levanta-se o fato de que esses debates desconsideraram alguns conceitos pedagógicos pertinentes à prática de ensino-aprendizagem, de modo que se tenha elencado à educação a tarefa messiânica de conscientizar a população mundial sobre os efeitos da crise ecológica, na medida em que se propõe a transformar hábitos e valores sem, contudo, definir estratégias metodológicas e concepções teóricas que fundamentassem sua prática, nem que problematizem o papel da escola no bojo dessa mesma sociedade em crise.

Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que o processo de construção da EA, tanto internacionalmente quanto no Brasil, esteve alinhado com o contexto global de expansão do capitalismo, representando uma busca pelo equilíbrio entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental, ignorando as questões referentes à desigualdade social e sua influência sobre o avanço da crise ecológica.

2. A ECOLOGIA COMO PRÁTICA SOCIAL

Em obra que trata da formação de uma nova sensibilidade ética para com as relações entre sociedade e meio ambiente, Isabel Carvalho afirma que, “enquanto ação educativa”, a EA tem sido “importante mediadora” entre o campo pedagógico e o *campo ambiental*⁹², conceituado como “todo um conjunto de práticas sociais voltadas para o meio ambiente” que tem contribuído para a configuração de “uma área de conhecimentos e profissionalização com características próprias”, dentro do qual se insere a figura dos educadores ambientais, representantes de “um dos novos tipos de profissionais ambientais”.⁹³

Nesse sentido, pode-se dizer que os valores e conceitos sobre EA foram historicamente construídos num amplo processo de afirmação do campo ambiental, tanto em seu âmbito científico, quanto na esfera social.

⁹² O conceito de *campo ambiental* é proveniente da obra de Isabel Carvalho, a qual se baseia na obra de P. Bourdieu quando este define a acepção de *campo social*, onde analisa as visões e teorias construídas historicamente no interior de grupos que disputam o poder simbólico. Nesse sentido, Carvalho defende que o campo ambiental produz visões sobre a natureza e atribui sentidos à conduta humana a fim de produzir uma postura desejável e um meio ambiente ideal. CARVALHO, Isabel. **O “Ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental**. In.: Sauv  , L. Orellana, I. Sato, M. *Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América    outra*. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90 (versão em português)

⁹³ CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. [2004] **Educação Ambiental e a Formação do Sujeito Ecológico**. 6   ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 24-25.

De acordo com Carvalho, o campo ambiental é derivado das Ciências Naturais, com maior destaque para a área da Biologia, donde surge o termo *ecologia*. Aos primeiros ecólogos do século XIX coube a árdua tarefa de afirmação desta “jovem ciência”, os quais se esforçaram em conceituá-la como disciplina autônoma em relação às ciências biológicas. No entanto, o almejado *status* de autonomia só foi alcançado em 1935, após a criação do conceito de “ecossistema”, cunhado pelo inglês Arthur Tansley. Essa chave epistemológica representou uma virada para o campo ecológico, que não se via mais preocupado apenas com o horizonte de fenômenos biofísicos, mas abarcando o estudo voltado para as “inter-relações entre os seres vivos” procurando “a compreensão da vida e de sua organização no planeta”.⁹⁴

Essa virada conceitual, do campo estrito das ciências biológicas para o estudo das *relações* abria margem, décadas depois para a apropriação da questão ambiental por uma série de práticas não científicas, a qual pode ser apresentada mediante o embate entre duas abordagens acerca da questão ambiental: a noção *naturalista* de natureza e o viés socioambiental.

A primeira delas envolve uma diferenciação entre meio ambiente e sociedade enquanto dois “lugares” que o ser humano habitou, tendo se afastado do primeiro graças à evolução, tornando-se um ser “civilizado”. Dessa forma, o ideário naturalista cria uma dicotomia pouco sadia entre natureza e cultura, gerando a noção equivocada de que a natureza deva ser *preservada* da interferência humana, desprezando o caráter social das relações históricas e culturais do homem com o meio que o gestou.

Essa abordagem pode ser evidenciada no relatório publicado pelo Clube de Roma no ano de 1972, denominado “*Os Limites do Crescimento*”, no qual a equipe do MIT (Massachusetts Institute of Technology – EUA) conclui que o planeta não suportaria o crescimento populacional e o aumento da poluição consequente do avanço urbano-industrial.

Tal relatório é fundamental para as primeiras discussões sobre meio ambiente realizadas no interior das Conferências das Nações Unidas, as quais conferem à EA o caráter de ferramenta pedagógica de relevância internacional. A partir dele, foi criado naquele mesmo ano, em Estocolmo, Suécia, o Programa para

⁹⁴ Idem. p. 39-40.

o Meio Ambiente (PNUMA), responsável por coordenar ações internacionais que identificassem os problemas ambientais a fim de criar futuras estratégias para combatê-los. Os relatórios produzidos nessa conferência dão ênfase na questão da preservação ambiental, chegando a colocar em termos antitéticos a ideia de desenvolvimento econômico e equilíbrio ecológico.

Na década seguinte, no ano de 1977, é realizada em Tbilisi, Geórgia – à época integrada à União Soviética – uma nova conferência em que surge maior ênfase sobre as relações sociedade-natureza. Esse enfoque é reafirmado dez anos depois na conferência de Moscou, na Rússia – que já se encontrava no período das políticas econômicas Glasnost e Perestroika – onde a noção de *sustentabilidade* é elencada como um meio de gerar desenvolvimento econômico sem prejuízo ambiental.

Nesse sentido, Naná Medina comenta que, em função do fortalecimento de modelos de desenvolvimentos neoliberais ao redor do mundo devido ao fim da política econômica do Estado de bem-estar social, os anos 1980 assistem a uma intensificação do viés socioambiental que evidencia a realidade socioeconômica e ambiental em termos sistêmicos e estruturais.⁹⁵

É um momento de grande efervescência política em que eclodem as mais variadas manifestações associadas ao questionamento da ordem vigente. A esse respeito, Carvalho afirma que, em relação à ecologia, ocorre nesse período histórico “uma transição do campo estrito das ciências biológicas para o campo social”, em que o termo (ecologia) é apropriado por uma série de movimentos sociais, passando a constituir “um conjunto de ações políticas inspiradas pelo desejo de ver uma relação mais harmoniosa entre sociedade e ambiente”.⁹⁶

Ao conjunto de manifestações referentes às questões ecológicas é dado o nome genérico de “movimento ambiental”, o qual é gestado nesse momento de contestação à ordem vigente que perpassa, igualmente, as demais manifestações políticas e posturas referentes à novos estilos e modos de vida situados no mesmo período.

Nesse sentido, Carvalho afirma que o ambientalismo possui raízes contraculturais, sendo que, para ela, a contracultura representa um

⁹⁵ MEDINA, Naná. **Breve histórico da Educação Ambiental**. In: Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. PADUA, Suzana M.; TABANEZ, Marlene F. (orgs.). Brasília, 1997

⁹⁶ CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. [2004] **Educação Ambiental e a Formação do Sujeito Ecológico**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 39-40

“macromovimento social” que abarcou uma série de outras manifestações, tendo como principal traço distintivo “a luta por autonomia e emancipação em relação à ordem dominante e a afirmação de novos modos e vida”, tais como movimento *hippie*, *new age*, pacifismo, feminismo, *Black Power*, dentre outros.⁹⁷

Dessa forma, esse passado contracultural marca uma virada conceitual acerca da noção de meio ambiente, visto não mais como sinônimo de natureza, mas numa concepção mais ampla, na condição de um bem coletivo, espaço da convivência, passível, por sua vez, de ser tratado como um “problema” a ser solucionado.

3. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EA NO BRASIL

O enfoque ecológico na educação não nasceu na escola e nem no pensamento pedagógico, mas por uma vontade “global” com a pretensão de fornecer, via EA, uma compreensão dos problemas ambientais e, conseqüentemente, produzir mudanças nas relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza. [...] No Brasil, a dimensão ambiental foi inserida oficialmente no sistema educacional através de programas e projetos internacionais também extrapedagógicos, mesmo antes de se ter claro o seu significado e sem discutir e refletir sobre o papel que a educação deveria assumir neste novo contexto.⁹⁸

O excerto de Elizabeth Ramos levanta uma reflexão muito pertinente à construção da EA no cenário internacional e sua aplicação no Brasil ao atentar para o fato de que a educação carrega concepções de mundo e posicionamentos políticos próprios, de modo que a sua indefinição, longe de demonstrar neutralidade, abre margem para influência de programas governamentais como instrumento propagador de determinada ideologia político-partidária.

No auge da Guerra Fria, durante o regime militar, foi implantado em 1973 o primeiro marco legal da EA no Brasil com a criação Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), órgão subordinado ao Ministério do Interior. Alinhado às recomendações da Conferência de Estocolmo (1972) cuja pauta longe de propor estratégias de combate à crise ecológica, limitava-se a identificação de problemas ambientais, centralizando a ideia de “preservação” sem, contudo, apresentar uma

⁹⁷ Idem. pp. 46-48.

⁹⁸ RAMOS, Elisabeth C. **A abordagem naturalista na Educação Ambiental: uma análise dos projetos ambientais de educação em Curitiba**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. p. 4.

reflexão sobre os impactos gerados pelo desenvolvimento urbano-industrial, a SEMA teve como parte de suas atribuições o desafio de “promover o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a **conservação** do meio ambiente”⁹⁹, o que se justifica pelo alinhamento do regime militar com o paradigma capitalista.

Durante os anos 1990, após o fim da Guerra Fria, os países classificados como “Terceiro Mundo” passam a enquadrar o conceito de “países em desenvolvimento”, em função da expansão do capitalismo internacional, gerada pelo aquecimento da produção industrial e do comércio transnacional. Paralelo a isso, ocorre no Brasil, já no período da redemocratização, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada no Rio de Janeiro em 1992, reunião que constitui um novo marco para a EA internacionalmente, por superar a ideia de preservação na tentativa de alinhar desenvolvimento econômico e equilíbrio ambiental, sintetizado no conceito de *sustentabilidade*.

Durante essa conferência, conhecida como Rio-92, são produzidos dois documentos de grande relevância para as políticas nacionais de EA: *A Agenda 21* e o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis*, ambos realizados no Fórum Global que contou com a participação de organizações não governamentais, movimentos sociais, pesquisadores e professores.

Para Isabel Carvalho, os documentos merecem destaque por apostar “na formação de novas atitudes e posturas ambientais como algo que deveria integrar a educação de todos os cidadãos”, passando efetivamente a integrar o campo educacional e a agenda de políticas públicas.¹⁰⁰

De acordo com Ramos, a escrita dos documentos se deu a partir de uma espécie de “consenso” entre as várias entidades presentes na reunião. A *Agenda 21* resultou numa proposta de ação para o século seguinte, a qual, pautada nas orientações de Tbilisi e de Moscou, acrescenta novas recomendações dispostas num total de quarenta artigos em que se firma, dentre outras questões, o

⁹⁹ BRASIL. 1973. Decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973. Cria, no âmbito do **Ministério do Interior**, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, e dá outras providências. Grifo nosso. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73030-30-outubro-1973-421650-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 nov. 2016.

¹⁰⁰ Idem.

compromisso com o “combate à pobreza”, com a “criação de novos padrões de consumo”.

Nota-se que a *Agenda* estende a busca pela conciliação entre desenvolvimento econômico e equilíbrio ambiental para o campo social concebendo o problema da desigualdade como central no combate à crise ecológica, na medida em que o documento afirma que:

A humanidade se encontra em um momento de definição histórica. Defrontamo-nos com a perpetuação das disparidades existentes entre as nações e no interior delas, o agravamento da pobreza, da fome, das doenças e do analfabetismo, e com a deterioração contínua dos ecossistemas de que depende nosso bem-estar.¹⁰¹

O *Tratado*, por sua vez, reenfatiza essa noção ao destacar o compromisso da sociedade civil para a construção de um modelo de desenvolvimento que reconheça os direitos humanos da terceira geração, a perspectiva de gênero, centrando na resolução dos problemas locais e explicitando a necessidade de se tomar a questão ambiental como objeto de análise histórica. Em um de seus princípios, o documento destaca que “a educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas”.¹⁰²

Ainda de acordo com Carvalho, tanto a *Agenda* quanto o *Tratado*, representam o “marco político para o projeto pedagógico da EA”, resultado da “articulação de entidades governamentais, escolas, universidades e pessoas que querem fortalecer as diferentes ações, atividades, programas e políticas em EA”¹⁰³.

Cabe aqui, analisar o processo de criação de políticas públicas em EA, a fim de demonstrar tanto as influências desses documentos internacionais em sua formulação, quanto a forma com que os conceitos e orientações destes foram apropriados e transpostos para o âmbito nacional.

Parte-se, para tanto, da leitura dos programas governamentais que inserem a EA no sistema de ensino, como o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), atrelando sua concepção ao arcabouço legal que lhe confere respaldo, como a

¹⁰¹ ONU. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD). **Agenda 21**. Rio de Janeiro. 1992. p. 1.

¹⁰² FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro: 1992.

¹⁰³ CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. [2004] **Educação Ambiental e a Formação do Sujeito Ecológico**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 53-54.

Constituição de 1988, e outros mecanismos jurídicos de cunho pedagógico, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De acordo com Lucélia Hortêncio, a Constituição representa, na atualidade, um marco de vanguarda em relação à EA, uma vez que defende sua aplicação “em todos os níveis de ensino e a consciência pública para a preservação do meio ambiente”.¹⁰⁴

Contudo, cabe aqui ressaltar o fato de que a Constituição tenha sido formulada num contexto de redemocratização do Brasil, num momento em que a Guerra Fria terminava com a vitória da ideologia capitalista, de modo que a Carta Magna contenha certos preceitos de inspiração liberal. Exemplo disso pode ser encontrado no tratamento conferido ao papel da educação, visto como uma das formas de preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

No artigo 205, a Educação é definida como “direito de todos e dever do Estado e da família”, visando o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**”.¹⁰⁵

Essa proposta é reenfatizada no artigo 214, que estabelece o Plano Nacional de Educação, o qual visa “à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das Ações do Poder Público” com vistas à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; e. V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.¹⁰⁶

Nesse sentido, Afrânio Catani e João de Oliveira, em obra que aborda o papel dedicado ao Ensino Superior na Carta Magna de 1988, afirmam que, embora tenham ocorridos avanços em certas áreas, o Poder Público ainda não foi capaz de desencadear ações efetivas que levassem à solução de tais problemas, de modo que a Constituição seja “letra morta” no assunto, uma vez que “não deu vida à

¹⁰⁴ HORTÊNCIO, Lucélia B. M. **Educação ambiental em (re)vista: a produção discursiva da Revista Nova Escola**. Tese (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

¹⁰⁵ BRASIL/CRFB. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]. (grifo nosso) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

¹⁰⁶ BRASIL/CRFB. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação. Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

articulação e ao desenvolvimento do ensino”, não atingindo as metas consideradas prioritárias para a sociedade e para o país.¹⁰⁷

O PRONEA é criado em 1994, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em função de certos princípios contidos na Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos com a Conferência do Rio, cuja aprovação ressalta, principalmente, o conceito de sustentabilidade, com vistas à capacitação de recursos humanos.¹⁰⁸

Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EA ganha um novo marco legal, atualizando o decreto de 1973 que instituiu a SEMA. A LDB, mesmo não definindo um tratamento específico à EA, respalda o surgimento de uma abordagem nos currículos do ensino fundamental e médio ao afirmar que estes devem abranger, dentre outros estudos, “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política”, tendo como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando” com certa ênfase para “o exercício da cidadania”.¹⁰⁹

Em certo sentido, a LDB constitui um arcabouço legal, desenvolvido durante o primeiro mandato de FHC que permitiu uma reestruturação o sistema de ensino com base num modelo de produção neoliberal, defendido pelo governo.

A PNEA, lançada em 1999, durante o segundo mandato de FHC, reenfaz a noção de desenvolvimento sustentável dando continuidade aos pressupostos do PRONEA, que comportam uma visão que privilegia a manutenção do dinamismo do capitalismo global e a conservação do meio ambiente.¹¹⁰

Até aqui, tem-se uma preocupação constante com conceitos de “preservação”, “conservação” e a ideia de compromisso com o “desenvolvimento sustentável”. Esses termos, conforme dito acima, carregam em si uma noção de que há a necessidade de se harmonizar o desenvolvimento econômico com o equilíbrio

¹⁰⁷ CATANI, Afrânio & OLIVEIRA, João F. de. **A Educação Superior**. In.: OLIVEIRA, Romualdo P. de & ADRIÃO, Theresa (org). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 76.

¹⁰⁸ BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1997.

¹⁰⁹ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Art. 22º

¹¹⁰ BRASIL. 1999. **Lei 9.705, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 16 de julho de 2017.

ambiental, ideia condizente com o contexto de abertura de novos mercados para o capitalismo global após a queda do socialismo soviético.

Paralelo a isso, tem-se, em 1998, a criação dos Centros de Educação pelo Ministério da Educação (MEC), dentro dos quais são aprovados os novos Parâmetros Curriculares Nacionais que incluem a EA como tema transversal, aplicável a todas as disciplinas e em todos os ciclos do ensino fundamental, defendendo uma abordagem pela perspectiva socioambiental, argumentando que:

Para cada ser vivo que habita o planeta existe um espaço ao seu redor com todos os outros elementos e seres vivos que com ele interage, por meio de relações de troca de energia: esse conjunto de elementos, seres e relações constitui o seu meio ambiente. Explicitado dessa forma, pode parecer que, ao se tratar de meio ambiente, se está falando somente de aspectos físicos e biológicos. Ao contrário, o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas – relações sociais, econômicas e culturais – também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental. Ao longo da história, o homem transformou-se pela modificação do meio ambiente, criou uma cultura, estabeleceu relações econômicas, modo de comunicação com a natureza e com os outros. Mas é preciso refletir sobre como devem ser essas relações socioeconômicas e ambientais, para se tomar decisões adequadas a cada passo, na direção das metas desejadas por todos: o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental.

111

Os PCN abrem margem para a inserção da EA a partir dos temas transversais, constituindo uma via didática para sua execução, além de atrelar à noção de justiça social com a ideia de desenvolvimento sustentável.

Ao ressignificar o cuidado para com a natureza e, portanto, para com o *Outro* humano, Carvalho enfatiza que a “EA afirma uma ética ambiental, balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais.” Assim, juntamente com uma educação, “delineiam-se novas racionalidades, constituindo os laços identitários de uma cultura política ambiental.”¹¹²

Sob esse prisma, surgem diversas linhas de pesquisa que passam a enquadrar conceitos de “formação cidadã” e “participação política” em práticas de EA, as quais acabam por reorientar os programas governamentais sobre o tema.

Nos anos 2000, já sob o mandato de Luís Inácio Lula da Silva, tanto a PNEA quanto o PRONEA serão atualizados por novos decretos presidenciais que

¹¹¹ BRASIL.. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Meio Ambiente e Saúde 2001 Ensino Fundamental e Ensino Médio, 1998. p. 33.

¹¹² CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**, 2004, p. 19.

regulam o seu funcionamento mediante a supervisão de um Órgão Gestor de Educação Ambiental, formado por representantes de diversas esferas, incluindo membros do Setor Produtivo Patronal – Confederações Nacionais da Indústria, do Comércio e da Agricultura e Pecuária (CNI, CNC, CNA) – e do Setor Laboral – Central Única de Trabalhadores (CUT), e da Força Sindical – além de membros da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), dentre muitas outras Associações e Comissões ligadas ao meio ambiente, à imprensa e ao ensino e pesquisa.¹¹³

Somente a partir de 2004 que o Ministério do Meio Ambiente, por intermédio do PNEA, convidou especialistas no campo da EA para contribuir no aprofundamento conceitual desse fazer educativo, estabelecendo fronteiras identitárias internas, distinguindo-as e as segmentando em diversas categorias: “EA Crítica” (que evidencia os vínculos existentes entre a Teoria Crítica e a Educação Ambiental), “EA Emancipatória ou Transformadora, Ecopedagogia, Educação no Processo de Gestão Ambiental ou ainda, Alfabetização Ecológica”. Segundo Philippe Layrargues, essa diversidade de nomenclaturas “pode significar um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo”.¹¹⁴

A esse respeito, pode-se levantar um debate em relação às identidades da EA na atualidade, no que tange o “significado” do “Ambiental”.

Layrargues, por sua vez, defende que o termo “Educação Ambiental” é formado por um substantivo (*educação*) e um adjetivo (*ambiental*) de modo que, o primeiro “confere a essência do vocábulo”, definindo “os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa”, enquanto que o segundo “anuncia o contexto desta prática educativa”, constituindo o “enquadramento motivador da ação pedagógica”.

Concordando com Layrargues, Carlos Loureiro, atina para o fato de que a adjetivação “ambiental” ou “transformadora” se trata apenas de uma *nuance* inserida no campo libertário da EA, “no qual se inscrevem abordagens similares (emancipatória, crítica, popular, ecopedagógica, entre outras)”, afirmando que:

¹¹³ BRASIL. Governo Federal. **Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002**. Brasília: 2002. p. 4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acessado em: 17 de julho de 2017.

¹¹⁴ LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental: Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 8.

a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc.¹¹⁵

Nesse sentido, Loureiro pauta-se no viés analítico do materialismo histórico para enquadrar a EA – e todos os seus desdobramentos conceituais e identitários – num amplo movimento de crítica ao modo de vida presente no atual paradigma de desenvolvimento.

Em relação a isso, Marina Silva, quando ministra do Meio Ambiente, agrega todas essas variações da EA sob o conceito de *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, seguindo as orientações contidas na Conferência Internacional sobre Conscientização Pública para a Sustentabilidade, realizada na Grécia, em 1997 e a Agenda 21, produzida na Conferência Rio-92, as quais promovem uma virada conceitual sobre o papel da EA no cenário internacional.

Por outro lado, Carvalho formula uma crítica quanto essa concepção em relação do “ambiental” na educação. Para ela, tal termo agrega à educação um valor substantivo, uma vez que, que seu uso não é somente uma característica adjetiva do ensino, pois sintetiza o quadro histórico de construção desse campo de saberes que, por sua vez, se encontra carregado de concepções acerca do meio ambiente e do papel da educação, de modo que a autora problematiza a substituição do nome “Educação Ambiental” (EA) para a noção de “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (DS), já que a primeira carrega uma visão que nos remete às raízes contraculturais do movimento ecológico, razão pela qual, a alteração do nome de tal campo instituiria mudanças na própria noção que se tem sobre a função do ensino, já que, tal mudança representa uma marca de neutralidade, a qual não pode ser concebida numa questão que envolva decisões políticas ou mesmo uma concepção pedagógica.¹¹⁶

¹¹⁵ LOUREIRO, Carlos Frederico. **Educação ambiental transformadora**. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Philippe Polier Layraygues (coord.). Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2004. p. 66.

¹¹⁶ CARVALHO, Isabel. **O “Ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental**. In.: Sauv  , L. Orellana, I. Sato, M. *Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América    outra*. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90 (versão em português).

4. CONCLUSÃO

Com base no que foi exposto, pode-se afirmar que a Educação Ambiental é objeto recente de um novo campo de saberes, constituído ao longo de todo o arco do século XX num amplo processo histórico. Dessa forma, o presente artigo buscou traçar o processo de institucionalização da EA no Brasil, apontando os dispositivos e marcos legais que respaldam sua aplicação em nosso sistema de ensino.

Nesse sentido, a criação de políticas públicas educacionais sobre o meio ambiente no Brasil segue um alinhamento ideológico com as orientações propostas no seio das Conferências Internacionais, as quais, na metade do século passado assistem a uma virada conceitual que supera as noções preservacionistas e conservacionistas da natureza, derivadas do ideário naturalista, alcançando uma noção que privilegia a ideia de sustentabilidade, entendida como a harmonia entre desenvolvimento econômico, equilíbrio ambiental e justiça social.

No entanto, a EA constitui ainda objeto recente de trabalhos pedagógicos e acadêmicos, de modo que, apenas no último decênio que tenhamos assistido ao surgimento de uma diversidade de nomenclaturas que, por sua vez, representam um amadurecimento acerca do debate ambiental e suas implicações no campo pedagógico. Entretanto, tais variações acabam por ser enquadradas, muitas das vezes, sob o conceito genérico de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DS) o que acaba por desfigurar a EA de seu passado combativo, alinhado com movimentos de crítica à ordem vigente.

Por essa razão, é aceitável dizer que a EA continua num processo de construção e de afirmação no interior do campo ambiental, de modo que o papel do ensino constitua objeto de amplo diálogo quanto a sua função transformadora ou reprodutora de valores, conceitos e sensibilidades.

Nesse sentido, o presente trabalho vem a se enquadrar numa linha que defende a EA como portadora de uma postura crítica e reflexiva da vida em sociedade, sem a qual o estudo do meio ambiente recai na mera explicação de aspectos biofísicos, não problematizando a noção de que este representa um espaço político em que todos os seres vivos exercem sua convivência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 1973. Decreto nº 73.030, de 30 de Outubro de 1973. Cria, no âmbito do **Ministério do Interior**, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, e da outras

providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73030-30-outubro-1973-421650-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

_____. /CRFB. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Texto Introdutório. Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Meio Ambiente e Saúde 2001 Ensino Fundamental e Ensino Médio, 1998.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

_____. 1999. **Lei 9.705**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 16 de julho de 2017.

_____. Governo Federal. **Decreto n. 4.281**, de 25 de junho de 2002. Brasília: 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acessado em: 17 de julho de 2017.

FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro: 1992.

ONU. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD). **Agenda 21**. Rio de Janeiro. 1992.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. [2004] **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Coleção Docência em Formação. Editora Cortez, 6ª edição. São Paulo, 2012.

_____, Isabel. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In.: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental: Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____, Isabel. **O “Ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental**. In.: Sauv , L. Orellana, I. Sato, M. *Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América   outra*. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90 (versão em português).

CATANI, Afrânio & OLIVEIRA, João F. de. **A Educação Superior**. In.: OLIVEIRA, Romualdo P. de & ADRIÃO, Theresa (org). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

HORTÊNCIO, Lucélia B. M. **Educação ambiental em (re)vista: a produção discursiva da Revista Nova Escola**. Tese (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental: Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Educação ambiental transformadora**. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Philippe Polier Layraygues (coord.). Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2004.

MEDINA, Naná Mininni. **Breve histórico da educação ambiental**. In: Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. PADUA, Suzana M.; TABANEZ, Marlene F. (orgs.). Brasília, 1997.

RAMOS, Elisabeth C. **A abordagem naturalista na Educação Ambiental: uma análise dos projetos ambientais de educação em Curitiba**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA ERA DA INFORMAÇÃO

MORISE, Marcos Juinithi Koba – UNESP¹¹⁷
SILVA, Hilda Maria Gonçalves da – UNESP¹¹⁸

1. INTRODUÇÃO

Considerando o grande avanço tecnológico ocorrido no final do século XX com a popularização dos computadores pessoais e posteriormente com o advento da Internet, percebemos que o seu uso está incorporado ao nosso cotidiano, o termo “computadores” hoje em dia se refere a qualquer dispositivo capaz de processar informações, como PCs, *notebooks*, celulares, *tablets*, videogames, entre outros.

Assim tal incorporação da tecnologia transformou a sociedade como um todo, afetando o modo de se comunicar, relacionar, trabalhar e aprender, essas são características típicas da sociedade contemporânea, denominada de Sociedade em Rede por Manoel Castells (2001, p.08) e enquadrada na Cibercultura por Pierre Lévy (2010, p.17).

Independente de termos ou classificações, as mudanças estão ocorrendo, e a escola como entidade responsável pela formação intelectual da sociedade, deve se adequar para a formação na Cibercultura que, segundo Levy (2010, p.159), “deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”, a esse respeito, o autor descreve três constatações:

a **primeira constatação** (grifo nosso) diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. A **segunda constatação**(grifo nosso), fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. **Terceira constatação**(grifo nosso): o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LEVY, 2010, p.159)

117Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Franca. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. marcosmorise@gmail.com

118Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Franca. Professora do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas; Coordenadora da Escola Unesp de Liderança e Gestão. hilda_gs@yahoo.com.br

Com essas constatações, vemos que a sociedade atual possui uma nova relação com o saber, ao qual “mudam profundamente os dados do problema da educação e formação” (Levy, 2010, p.160), sendo necessário para as escolas rever seus propósitos, seus métodos e principalmente sua organização.

Relacionado à organização da escola, que deve se adaptar para atender essa nova demanda de estudantes que vem surgindo, vemos que sua gestão também deve se adequar de modo a proporcionar devidamente a oferta para tal demanda. Para auxiliar na organização da escola podemos nos beneficiar dos recursos tecnológicos que garantem a confiabilidade e agilidade no acesso às informações escolares, além de automatizar as tarefas repetitivas que muitas vezes são formalidades burocráticas necessárias para garantir a transparência de suas ações.

Segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), em dados coletados entre setembro e dezembro de 2015, 99% das escolas do Brasil possuem computadores (CETIC, 2015a) e 97% delas com acesso à Internet (CETIC, 2015b), vemos desta forma que quase todas as escolas do País já estão munidas de recursos tecnológicos como computadores e acesso à Internet, porém, muitas vezes vemos que seus recursos tecnológicos são pouco utilizados ou utilizados inadequadamente, isso normalmente ocorre por seus *softwares* serem inadequados ou obsoletos, ou por seus operadores estarem inabilitados para o uso de tais funções.

Neste intuito, o presente trabalho consistirá de um estudo bibliográfico e documental a respeito da organização e gestão da escola, focando na escola pública e suas alternativas para adequar suas atividades com o objetivo de atender as novas demandas da sociedade atual.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR

O mundo contemporâneo se transforma constantemente e esta transformação ocorre principalmente em aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, exigindo de seus cidadãos os mais diversos conhecimentos que são necessários para a vida cotidiana em sociedade.

Sabemos que as pessoas aprendem a todo momento, em casa, no trabalho, na rua, na televisão e na Internet através dos mais variados recursos

tecnológicos. Vemos desta forma que a escola como instituição socioeducativa deixa de ser segundo Libâneo (2013, p.63) “o único meio ou o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos técnico-científicos e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências sociais requeridas para a vida prática”.

Neste cenário, a instituição escolar precisa se adaptar para coexistir com outras modalidades de educação e outros espaços de aprendizagem no intuito de formar cidadãos conscientes de si e da sociedade que estão inseridos de modo a estarem devidamente preparados para as novas demandas. Essas novas demandas estão relacionadas a acontecimentos contemporâneos e afetam a educação escolar de diversas formas, conforme José Carlos Libâneo(2013) demonstra a seguir:

- a) exigem novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais;
- b) levam o capitalismo a estabelecer, para escola, finalidades mais compatíveis com os interesses de mercado;
- c) modificam os objetivos e prioridades da escola;
- d) produzem modificações nos interesses, necessidades e valores escolares;
- e) forçam a escola a mudar práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
- f) induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores.

(LIBÂNEO, 2013, p.62)

Esses fatos influenciam diretamente as instituições escolares, pois segundo Cury(2011, p.43) “devido às exigências no mercado de trabalho, da vida sociopolítica e cultural se tornam mais e mais articuladas com os conhecimentos e as capacidades aprendidos na escola”, tornando o sistema educacional complexo e diversificado.

Nessa complexidade e diversidade a educação pública segundo Silva Jr., (1990, p.145) “não tem apenas que produzir ‘passagens’ que signifiquem ‘elevações’ individuais. Ela tem que produzir individual e coletivamente, a grande passagem efetiva da educação popular”. No sentido de complementar o conceito, podemos verificar que Heloísa Lück(2009) trata a escola como:

uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã. (Lück, 2009, p.20)

No contexto da escola pública, ao qual é o foco do presente estudo, Silva Jr.(1990, p.21) a apresenta como um local de trabalho que, por sua finalidade e natureza peculiar supõe critérios especiais de organização e gestão, onde tais critérios devem ser estabelecidos a partir das características do trabalho que ali se desenvolve.

Dessa maneira vemos que o conceito de gestão escolar não pode ser confundido com a pressuposta universalidade do conceito de gestão, onde não basta “derivar os procedimentos adequados à vida produtiva das escolas públicas” (Silva Jr., 2013b, p15). Esse conceito de gestão atribuído de maneira equivocada à gestão de escolas públicas baseia-se no campo das “organizações produtivas”, do mundo das grandes corporações orientadas pelo lucro, Silva Jr.(2013) apresenta de modo mais aprofundado tal relação.

Escolas públicas não são organizações produtivas, no sentido habitual do termo. Logo, não poderiam ser administradas com base em conceitos oriundos historicamente da produção material. As evidências empíricas falam em favor desta tese. Basta observar atentamente a vida das escolas públicas para verificar que aquilo que ali acontece nada tem a ver com as regras mercadológicas ou com a padronização da produção. (SILVA JR., 2013b, p.16)

Tanto a Constituição Federal do Brasil quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribuem à educação o caráter de direito público subjetivo, ou seja, é um direito inalienável que está subordinado à tutela do Estado. Sob esta ótica, Silva Jr.(2013b, p. 17) propõe que a administração da educação deva ser pensada pela lógica do direito à educação, se contrapondo à lógica do mercado educacional, onde a educação é considerada apenas um bem de consumo sujeito à relações de compra e venda.

Silva Jr.(2013b, p. 18) ainda afirma que no senso comum e mesmo em determinados segmentos dos educadores brasileiros, existe a prevalência da lógica do mercado educacional, possivelmente porque é mais fácil e rentável promover a venda de uma mercadoria do que assegurar a materialização de um direito.

Essa visão mercadológica atribuída à educação atualmente tem relação com o período e local em que vivemos, denominado por Bauman(2007, p.41, 44 e 45) de “revolução consumista” em um “ambiente líquido-moderno”, onde a “felicidade não está associada tanto à satisfação de necessidades”, mas a um “volume e uma intensidade de desejos sempre crescentes, o que por sua vez implica o uso imediato e a rápida substituição dos objetos destinados a satisfazê-la”.

Na escola o valor de consumo está associado aos diplomas, que segundo Rui Canário(2013, p.67), os alunos são confrontados, quer com sua rápida e crescente desvalorização em termos reais(“inflação dos diplomas”), quer com a crescente raridade das oportunidades de emprego (decorrente do desemprego estrutural e da precarização do trabalho). Canário ainda afirma que esta é uma situação paradoxal pois:

A credibilidade e legitimidade sociais da escola não podem deixar de sair fortemente enfraquecidas, traduzindo-se por aquilo a que podemos chamar uma crise do sentido do trabalho escolar, quer do ponto de vista dos alunos, quer do vista dos professores(o famoso “mal estar docente”) . O trabalho escolar faz cada vez menos sentido, mas a frequência da escola é cada vez mais necessária, na perspectiva de evitar males maiores. (CANÁRIO, 2013, p.67)

Nesse contexto, vemos que grande parte das escolas são administradas no intuito de prover a educação como um “produto” que está sendo oferecido aos “clientes” alunos. Essa caracterização da escola como fornecedora de um produto não é uma visão somente dos gestores e professores, como foi dito anteriormente essa visão faz parte do senso comum, mantendo assim um modelo estático de escola, que em muitas situações reproduz o autoritarismo e a educação bancária (Freire, 1987, p.36), preservando as relações sociais existentes.

Para Lück(2000, p.13) o modelo estático de escola deve mudar para um paradigma dinâmico, onde ocorre a descentralização, a democratização da gestão escolar e a construção da autonomia da escola, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.

Sendo assim, relacionado à gestão de escolas públicas, existem diversas informações que devem ser utilizadas e organizadas corretamente a fim de proporcionar transparência em suas ações, possibilitando atender a demanda da sociedade. Cury(2011, p.45) ressalta que “é no ensino público que a oferta de ensino deve ser cuidadosamente gerida a fim de que a igualdade perante a lei, a igualdade de condições e de oportunidades tenham vigência para todos, sem distinções”, destacando o caráter de direito público subjetivo inerente à educação escolar fundamental.

Nesse contexto, vemos que as TIC(Tecnologias de Informação e Comunicação) possibilitam que o gerenciamento dessas informações seja feito de maneira precisa, organizada, rápida e compartilhada. Para Libâneo(2013, p.123), a equipação eletrônica da escola é apenas a ponta do iceberg que a revolução

tecnológica representa no campo educacional, onde é preciso mergulhar mais fundo nas razões, impactos e perspectivas dessa revolução para a educação.

As informações a serem gerenciadas no contexto escolar, devem conforme Silva Júnior (2013a, p.23) considerar os atos educativos para determinar as perspectivas administrativas, que devem ser marcados pela solidariedade e não podem ser administrados de forma competitiva, nem permanecendo sob o controle do trabalhador que o produz.

Paro(2016, p.15) ressalta que, se queremos uma escola realmente transformadora, é necessário transformar a escola que temos, e essa transformação deve passar por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras, transformando o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. Esse trabalho realizado no interior da escola, deve contar com a participação de todos os setores, caracterizado por Paro(2016, p.17) como educadores, alunos, funcionários e pais, que deverão tomar as decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento de maneira mais uniforme, havendo melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

Vemos que muitas tentativas de mudanças ocorridas nas escolas públicas partem de instâncias superiores do sistema, seguindo para uma complexa cadeia de órgãos até chegar aos usuários do ensino(Paro, 2016, p.101), no intuito de aprofundar o assunto relacionado à essa cadeia de órgãos, a seção a seguir traz uma discussão a respeito da organização da educação nacional nos aspectos administrativos, pedagógicos e curriculares.

2.1. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A educação nacional como qualquer outro setor institucionalizado conta com a legislação como forma de se organizar. A principal fonte que normatiza a estrutura do sistema educacional no Brasil é a Constituição Federal de 1988, que no item XXIV do art. 22 determina como “Competência privativa da União legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, levando à lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN) e foi publicada em 23 de dezembro de 1996.

Como foi discutido anteriormente, a escola diferentemente da maioria

das instituições, não deve ser organizada com a finalidade mercadológica, nesse sentido, a organização do sistema educacional abrange conforme Libâneo(2013, p. 327) questões *administrativas, pedagógicas e curriculares*.

A organização *administrativa* da educação nacional abrange todas as esferas de governo, conforme consta no Art. 211 da Constituição Federal(BRASIL, 1988) “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

Para Libâneo(2013, p.314 e 323) a expressão “sistemas de ensino” utilizada nos diplomas legais, deve ser entendida como “o conjunto de instituições de ensino que, sem constituírem uma unidade ou primarem por seu caráter coletivo, são interligadas por normas, por leis educacionais, e não por uma intencionalidade” e ao se organizarem como um sistema, os “elementos materiais (conjuntos de instituições de ensino) e ideais (conjunto de leis e normas que regem as instituições educacionais) passam a formar uma unidade”.

De maneira ampla, a legislação relacionada à educação nacional, engloba diversos documentos que são promulgados por órgãos oficiais, entre eles estão: as leis produzidas nas casas legislativas (Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores); os decretos e portarias emitidos pelo Poder Executivo (Ministério da Educação, Secretarias e Departamento de Educação); e as Resoluções, Deliberações, Pareceres e Indicações que são propostas e aprovadas em diferentes órgãos colegiados, como o Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (Palma Filho, 2013, p.20).

Desta forma, Bordignon(2004, p.24) descreve que os conselhos de educação se inserem como mecanismos de gestão colegiada na estrutura dos sistemas de ensino, tornando presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e normas educacionais e nas decisões dos dirigentes, portanto:

Os conselhos, embora integrantes da estrutura de gestão dos sistemas de ensino, não falam pelo governo, mas falam ao governo, em nome da sociedade, uma vez que sua natureza é de órgãos de Estado. O Estado é a institucionalidade permanente da sociedade, enquanto os governos são transitórios. Assim, os conselhos, como órgãos de Estado, têm um duplo desafio: primeiro, garantir a permanência da institucionalidade e da continuidade das políticas educacionais; e, segundo, agir como instituintes das vontades da sociedade que representam. (BORDIGNON, 2004, p.24)

No intuito de complementar o conceito anterior, podemos acrescentar

que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “são da alçada privativa da União e sob ela também se aninham a rede de ensino superior federal e o ensino superior da rede privada”. Aos Estados e Municípios, compete de modo concorrente e diferencialmente, “a efetivação do direito à educação no âmbito do que hoje chamamos de educação básica”(Cury, 2014, p.37). Vemos que as diversas instâncias do Poder Público são responsáveis pelos sistemas de ensino em diferentes níveis, os artigos 17, 18 e 19 da LDBEN(Brasil, 1996) determinam que:

O sistema federal de ensino compreende as instituições mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.

Os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal compreendem as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal; as instituições de educação superior mantidas pelo poder público estadual; as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal. No Distrito Federal, as instituições de ensino infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Os sistemas municipais de ensino compreendem as instituições de ensino fundamental, médio e ensino infantil mantidas pelo poder público municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; os órgãos municipais de educação.

(LIBÂNEO, 2013, p. 328)

De acordo com Bordinon(2004, p.22), a Constituição não estabelece hierarquia entre as unidades federadas, que são dotadas de autonomia. A relação entre os sistemas de ensino fundamenta-se no princípio da colaboração e não no da subordinação.

O regime de colaboração, princípio basilar da lei na organização dos sistemas de ensino, fundamenta-se na concepção de uma só cidadania brasileira, que não se divide segundo os sistemas. Assim, as competências educacionais dos sistemas, atribuídas pela LDB, são complementares, não-concorrentes, o que requer articulação e planejamento integrado. Essa é a principal função do Plano Nacional de Educação.(BORDIGNON, 2004, P.22)

Através do que foi apresentado, percebe-se que o sistema de educação nacional é complexo e engloba subsistemas onde cada um possui suas próprias funcionalidades e especificidades, ao qual Gadotti(1994, p.10) coloca que se integram num conjunto, numa relação de partes e todo, e ainda completa:

Embora não percam a sua individualidade, as partes de um sistema acabam assumindo novos significados em razão do seu lugar no conjunto. Por outro lado, o conjunto (o sistema) não é apenas a soma de suas partes. O todo e as partes de um sistema interagem de tal forma que é impossível conhecer o todo sem conhecer suas partes.(GADOTTI, 1994, p.10)

Para Gadotti (1994, p.10), alguns educadores negam a existência de

um “sistema brasileiro”, supondo que o Brasil não chegou a um todo organizado na educação existem apenas estruturas desarticuladas.

De fato, não existe propriamente, no Brasil, um sistema nacional de educação, pois os vários “sub-sistemas” funcionam frequentemente como estruturas justapostas. Não há articulação entre eles, não há um conjunto harmônico de relações entre partes e todo. O artigo 211 da Constituição institui o “regime de colaboração”, que necessita ser um verdadeiro regime de articulação das diversas instâncias do governo. (GADOTTI, 1994, p.10)

Gadotti(1994, p.12) e Libâneo(2013, p.316) destacam que há duas formas fundamentais de construção, organização e desenvolvimento de um sistema, a primeira tem seus fundamentos na teoria *funcionalista*, onde a estabilidade é assegurada pela adaptação, pela ordem e pelo equilíbrio regulando os conflitos. A segunda é baseada na teoria *dialética* ou do conflito, onde os sistemas são permeados por contradições, que devem ser trabalhadas mediante a participação coletiva, a fim de obter as mudanças necessárias. A seguir Gadotti(1994) distingue as duas teorias:

Na teoria *funcionalista* dos sistemas, o princípio fundamental da manutenção do sistema é a harmonia sem conflito das partes. O sistema, precisa “funcionar” e havendo estruturas ou pessoas que “disfuncionem”, o próprio sistema, que prevê a disfunção, prevê também agentes de integração dos que disfuncionam.

Na teoria *dialética* o método é o contrário: as contradições, vale dizer, os problemas, não são negadas, elas são trabalhadas para serem superadas coletivamente (mecanismos de participação).
(GADOTTI, 1994, p.13)

Na prática Gadotti (1994, p.14) propõe que “esses dois paradigmas contrários encontram-se ecleticamente nos sistemas em mudança. Isso significa que não são encontrados em ‘estado puro’. O sistema tende a integrá-los numa síntese superadora”.

Considerando que o sistema educacional seja visto sob ambas as óticas, supõe-se que as unidades escolares tenham autonomia para se organizarem, o § 2º do art. 8 da LDBEN(Brasil, 1996), estabelece que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei”, ou seja, existe a liberdade para se ter autonomia, desde que sejam observados os preceitos constitucionais e da própria LDBEN.

Segundo Bordignon(2004, p.30), o plano micropolítico do processo de institucionalização de nosso sistema de ensino é representado pela escola e revela o que há nele de efetivo e real, para além das intenções proclamadas.

Temos, de um lado, a proclamação das finalidades educacionais, expressa na Constituição, nas leis, nas normas dos sistemas de ensino e nos projetos pedagógicos das instituições de ensino, e, de outro, a tradução, ou a negação, dessas finalidades na prática do cotidiano escolar. (BORDIGNON, 2004, p.30)

Córdova apud Bordignon(2004, p.31), apresenta essa dualidade como projeto-intencionalidade e projeto-programa. O projeto-intencionalidade é tratada “expressão do projeto de sociedade que desejamos construir” através da atividade educativa, e o projeto-programa é “representando pela organização e ação concreta da escola”. Assim, “a organização escolar representa o projeto-programa que institucionaliza o projeto-intencionalidade da cidadania que queremos”.

O autor demonstra que podemos encontrar uma concepção diferenciada, mas coerente no projeto-intencionalidade de nação, na gestão das instituições educacionais de ensino superior e na educação básica, como segue abaixo:

[...]vamos encontrar uma concepção diferenciada, mas coerente com esse projeto-intencionalidade de nação, na gestão das instituições educacionais. No ensino superior vamos encontrar, já sob o signo republicano, um governo universitário mais próximo da feição dos regimes parlamentaristas e, na educação básica, um governo escolar nitidamente presidencialista, quando não imperial. (BORDIGNON, 2004, p.31)

Com o foco na gestão democrática das escolas públicas de educação básica, Bordignon(2004, p.34) mostra que a LDBEN(Brasil, 1996) adotou a estratégia de remeter aos sistemas de ensino a definição das normas de gestão democrática do ensino público na educação básica com dois condicionantes: “a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

Portanto, a autonomia pedagógica e administrativa da escola está associada à participação coletiva e a uma proposta político-pedagógica condizente com a comunidade em que está inserida, conforme determina o Art. 14 da LDBEN(Brasil, 1996):

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

(BRASIL, 1996).

Segundo Bordinon(2004, p.35), os Arts. 14 e 15 da LDBEN(Brasil, 1996) estabelecem o “princípio e duas diretrizes para a implementação do princípio constitucional da gestão democrática”, conforme foi apresentado anteriormente, o Art. 14 define as diretrizes e o Art. 15 seria o princípio, como segue abaixo:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Observa-se nesse cenário que o papel dos Conselhos Escolares é de fundamental importância para a gestão escolar democrática na escola pública, pois para Cury(2011, p. 44) “os Conselhos Escolares pretendem discutir e avaliar a evolução de um estabelecimento como um todo e expressar a participação da comunidade”.

Lidar com a participação da comunidade requer coerência, pois como relata Freire(1997, p.72) não se deve nem silenciá-la, dizendo por exemplo que suas alegações não são científicas, e nem aceitar tudo para dar exemplo de respeito democrático. Sobre isso, Freire traz o relato:

Não podíamos ser “mornos”. Precisávamos dar suporte às iniciativas deles já que os convidávamos e lhes disséramos que tinham direito a opinar, a criticar, a sugerir. Mas, por outro lado, não poderíamos dizer sim a tudo. A saída era político-pedagógica.(FREIRE, 1997, p.72)

Brasil(1998, p.09) demonstra que uma das maneiras de fazer funcionar a escola e de organizá-la com vistas à melhoria da qualidade do ensino, é justamente a elaboração democrática e coletiva de seu projeto político-pedagógico, pois quando a comunidade escolar tem acesso às informações e lhe é garantido o direito de participar das decisões, ela tem condições de compreender melhor o funcionamento da escola e de se organizar para assegurar que os interesses da maioria sejam atendidos.

Vemos então que a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas na escola, assim como um quadro funcional adequado, têm condições segundo Lück(2009, p.19) de efetivar a educação com a “qualidade necessária que a sociedade tecnológica da informação e do conhecimento demanda”. Percebe-se portanto, pelo que foi contextualizado até o momento, que através da participação de todos os envolvidos, do respeito à legislação e às diretrizes, e da autonomia garantida por lei, que se constrói uma proposta pedagógica compatível com os ideais da escola e da comunidade.

Sônia Kramer(2013, p.168) acrescenta que toda proposta pedagógica é “expressão de um projeto político e cultural”, portanto não estabelece uma diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. A autora compreende “currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é frequentemente a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica”.

Um currículo ou proposta pedagógica assim definidos reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos da natureza técnica que viabilizam a sua concretização. (KRAMER, 2013, P.168)

Assim, uma proposta pedagógica pode ser considerada uma aposta, pois Kramer(2013, p.171) afirma que “sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e cultura”, portanto, “não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas”, além disso:

Uma proposta pedagógica expressa sempre valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando seus problemas mais agudos. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos[...], levando em conta suas necessidades, suas especificidades, sua realidade. Isso aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posta que a realidade é múltipla e contraditória. (KRAMER, 2013, p.171)

No centro da implementação e execução de tais propostas vemos que o papel dos gestores é grande relevância, a respeito dos gestores Lück(2009) define:

são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. (LÜCK, 2009, p.22)

Na equipe de gestão, Lück(2009, p.22) aponta que o diretor da escola tem papel de destaque, pois é “responsável maior pelo norteamiento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados”, e ainda completa:

é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam [a escola], de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LÜCK, 2009, p.17)

Vemos então que a gestão escolar é essencial para o funcionamento adequado da unidade escolar, pois constitui-se em um meio para “a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção

de ações educacionais com qualidade social” (Lück, 2009, p.23).

Para contextualizar o assunto, ao qual é o foco principal do presente trabalho, a seção a seguir tratará da gestão escolar, bem como as “áreas e as dimensões” (Lück, 2009, p.25) que a abrangem, e que em conjunto viabilizam a realização dos objetivos da educação.

3. GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

A gestão escolar abrange a área na atuação profissional da escola que tem por finalidade, diversas ações no intuito de promover a aprendizagem e formação dos alunos. Essas ações, segundo Lück(2009, p.23) e Libâneo(2013, p.412), compreendem: realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais.

Para Libâneo(2013), a organização e a gestão da escola estão relacionadas:

ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. (LIBÂNEO, 2013, p.411)

Lück(2009, p.23) acrescenta que a gestão escolar se realiza pela atuação de diversos atores, denominados de equipe gestora, entre eles estão: diretores, supervisores ou coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e secretaria da escola. Além disso, seguindo o princípio da gestão democrática, a autora aponta que a realização do processo de gestão “inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos”.

Na intenção de estudar e organizar a gestão escolar, Heloísa Lück(2009, p.25 e 26) estabelece 10 dimensões divididas em duas áreas que tratam da organização e implementação dos processos educacionais, de modo a se tornarem cada vez mais efetivos na formação e aprendizagem dos alunos.

A área da organização agrupa dimensões relacionadas a “aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado” (Lück, 2009, p.26), e completa:

Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva. (LÜCK, 2009, p.26)

As dimensões que compõem a área da *organização* são:

1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;
2. Planejamento e organização do trabalho escolar;
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional;
4. Gestão de resultados educacionais.

(LÜCK, 2009, p.27)

A área da implementação agrupa dimensões que têm a finalidade de promover mudanças e transformações no contexto escolar. Segundo Lück(2009, p.26) elas se propõem a “promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional”.

As dimensões que compõem a área da implementação são aquelas mais diretamente vinculadas à produção de resultados, entre elas estão:

5. gestão democrática e participativa;
6. gestão de pessoas;
7. gestão pedagógica;
8. gestão administrativa;
9. gestão da cultura escolar;
10. gestão do cotidiano escolar.

(LÜCK, 2009, p.27)

A visão dessas dimensões e áreas, apresentadas separadamente têm efeito apenas para estudo, nesse sentido Lück (2009, p.28) afirma que:

uma vez que as mesmas são de fato inter-relacionadas e são todas elas interdependentes com maior ou menor intensidade, conforme a situação envolvida. A sua efetivação no trabalho é, portanto, intimamente encadeada e conexa. Assim, uma determinada ação demandará a combinação de dimensões, tanto todas as de organização, como diversas das de implementação. A sua aplicação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, em vista do que a sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar. Cada uma delas tem importância como elemento de um processo global de gestão. (LÜCK, 2009, p.28)

A abordagem utilizada por Heloísa Lück foi citada no presente estudo por estabelecer de maneira clara e organizada os conceitos necessários para o exercício dos gestores escolares, se inter-relacionando como elementos de um “processo global de gestão”.

3.1. O AUXÍLIO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

Através do que foi tratado até o momento, existem diversas dimensões

que a gestão escolar deve se nortear para prover qualidade na educação e consequentemente a efetivação da aprendizagem, porém, Chaves (2006, p. 21) coloca que isso não virá sem um “choque de tecnologia e um choque de gestão”. Os dois choques só fazem sentido se ocorrerem simultaneamente, pois:

Só o choque de tecnologia não vai resolver. Computadores são ferramentas potentes, mas não fazem mágica ou milagres. Tampouco será suficiente apenas o choque de gestão se o ambiente de aprendizagem que as escolas propiciam é mais adequado ao século XIX do que ao século XXI. (CHAVES, 2006, p. 21)

Além disso, juntos alicerçam um terceiro choque, que se trata da reconceitualização, onde Chaves(2006, p. 21) aborda que é necessário rever nossa “visão da natureza da educação, da aprendizagem, da função da escola, do papel do professor” que significa gerir uma instituição que deve ser “um ambiente privilegiado de aprendizagem, dentro de uma sociedade que já se concebe como Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem” querendo dizer uma sociedade que “não só estimula e favorece a aprendizagem, mas que, ela própria, aprende e evolui no processo”.

Vemos desta forma, que não é suficiente colocar equipamentos nas escolas e treinar professores tanto no manejo da tecnologia, como também no seu uso como ferramenta de aprendizagem, além disso, Chaves descreve que é preciso capacitar os gestores das escolas para que:

- a. se conscientizem do fato de que estamos, desde 1945, aproximadamente, vivendo numa nova era, caracterizada por um processo de mudanças cada vez mais abrangente e acelerado, do qual a tecnologia inegavelmente é a força motriz;
 - b. se conscientizem, igualmente, das mudanças que são necessárias na educação em decorrência dessa nova realidade, na qual a última coisa que a escola precisa ou deve fazer é jogar mais informação disciplinar, em compartimentos estanques, em cima dos alunos;
 - c. se conscientizem, finalmente, de que o processo de mudanças precisa ser entendido e gerenciado para ser conduzido;
 - d. se convençam do papel essencial que a tecnologia pode desempenhar na viabilização de uma aprendizagem ativa e colaborativa dos alunos dentro e fora da escola;
 - e. se compenetrem da importância fundamental da tecnologia no seu próprio trabalho como gestores;
 - f. assumam, como gestores, o papel de verdadeiros líderes do processo de transformação de suas escolas, tornando-as ambientes abertos, democráticos e flexíveis, como são os que favorecem a criatividade e a inovação;
 - g. reconheçam, entretanto, que a função gerencial e a liderança não são atribuições privativas e exclusivas daqueles formalmente investidos em cargos administrativos, e, sim, atribuições que podem e devem ser exercidas por todos na escola (e em qualquer organização criativa e inovadora), cada um em sua esfera de atuação.
- (CHAVES, 2006, p. 23, 24 e 25)

Com o conhecimento de tais capacidades, os gestores devem contar com o apoio da tecnologia para “aumentar a produtividade do trabalhador, removendo características repetitivas de tarefas complexas ou aperfeiçoando a comunicação no sistema”(Lucena, 2006, p.28), além disso, a integração da tecnologia nas escolas é em muitos aspectos, similar à sua integração ao ambiente de empresas, ou seja, “a tecnologia é uma ferramenta para aperfeiçoar a produtividade das práticas vigentes”, segundo o autor:

A integração da tecnologia é a incorporação de práticas fundamentadas em rotinas diárias, no trabalho e na administração de escolas e, evidentemente, em recursos tecnológicos - computadores e software especializado, sistemas de comunicação baseados em rede e outros equipamentos e infraestrutura. Práticas correntes incluem trabalho colaborativo e comunicação, pesquisa na Internet, acesso remoto à instrumentação, transmissão em redes e outros métodos. (LUCENA, 2006, p.29)

Lucena (2006, p.29) complementa, que a tecnologia integrada é o que vem depois de tornar a tecnologia disponível e acessível. “É um objetivo em andamento, um processo, não um fim”, porém uma perfeita integração da tecnologia é algo intangível, já que as tecnologias mudam, se desenvolvem e outras se tornam obsoletas, enxergando desta forma, o que interessa mais é o processo pelo qual as pessoas, no seu ambiente institucional, adaptam-se à tecnologia, o que implica em mudança contínua, “aprendizagem e aperfeiçoamento”.

Para finalizar, é válido destacar que no contexto da gestão de escolas públicas, o modelo de utilização de software livre é muito adequado, pois traz condições para buscar a autonomia tecnológica visando, conforme Falcão(2005), estabelecer um mecanismo para que se dificulte a criação de situações de monopólio, pois dificulta a padronização de produtos proprietários, cujo conhecimento é fechado, e facilite que uma solução livre se torne padrão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Gestão Escolar e Tecnologias**. In: ALMEIDA, F. J. de, ALMEIDA, M. E. B.B. de (coord.). **Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: Microsoft e PUC-SP, 2006.

BORDIGNON, G. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2004.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ce_gen.pdf>. Acesso em 27 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília:

Ministério da Educação, 1996. Disponível em
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 11 out. 2016.

CANÁRIO, R. **O Professor entre a Reforma e a Inovação**. Acervo Digital da Unesp, 12 mar. 2013. Disponível em
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65501/1/u1_d27_v2_t05.pdf>. Acesso em 18 dez. 2016.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet – Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. São Paulo: Zahar, 2001.

CETIC. **D10 - Proporção de Escolas com Acesso à Internet**. Disponível em:
<<http://www.cetic.br/tics/educacao/2015/escolas/D10/>>. Cetic.org, 2015b. Acesso em 02 mai. 2017.

CETIC. **D2A - Proporção de Escolas com Computador**. Disponível em:
<<http://www.cetic.br/tics/educacao/2015/escolas/D2A/>>. Cetic.org, 2015a. Acesso em 02 mai. 2017.

CHAVES, E. O. C. **Alavanca para um Salto de Qualidade**. In: ALMEIDA, F. J. de, ALMEIDA, M. E. B.B. de (coord.). **Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: Microsoft e PUC-SP, 2006.

CURY, C. R. J., **Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CURY, C. R. J., **Sistema Nacional de Educação: Uma Reflexão Provocativa ao Debate**. In: CUNHA, C., GADOTTI, M., BORDIGNON, G., NOGUEIRA, F. (Org.). **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2014. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002309/230901POR.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2017.

FALCÃO, J., et al. **Estudo sobre o Software Livre**. Rio de Janeiro: Escola de Direito da Fundação Getulio Vargas, 2005. Disponível em:
<<http://www.softwarelivre.gov.br/documentos-oficiais/estudo-sobre-o-software-livre>>. Acesso em 21 mar. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GADOTTI, M. **Sistema Municipal de Educação: Estratégias para a sua implantação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 1994.

KRAMER, S. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma Leitura Crítica**. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 13ªed. Campinas: Papirus, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. **Educação Escolar – Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCENA, M. **Integração das Tecnologias na Gestão Escolar**. In: ALMEIDA, F. J. de, ALMEIDA, M. E. B.B. de (coord.). **Liderança, gestão e tecnologias: para a**

melhoria da educação no Brasil. São Paulo: Microsoft e PUC-SP, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Em Aberto. nº72, p.11, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, fev./jun. 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições.** 22ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

PALMA FILHO, J. C. **Legislação Educacional - A Organização Legal da Educação Básica.** Acervo Digital da Unesp, 17 jan 2013. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65255/1/u1_d25_v1_t01.pdf>. Acesso em 21 nov. 2016.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA JÚNIOR, C. A, **A Escola Pública como Local de Trabalho.** São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA JÚNIOR, C. A. **A Administração da Escola Pública. Equívocos e Implicações.** 17 jan. 2013a. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65257/1/u1_d26_v1_t01.pdf>. Acesso em 21 set. 2016.

A PESQUISA QUALITATIVA APLICADA À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: reflexões sobre teoria e prática

CABRAL, Márcia Pereira – UNIFRAN¹¹⁹

1. A PESQUISA QUALITATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Há muito se tem apresentado e discutido sobre a pesquisa qualitativa em âmbito geral. Contudo, diante do foco da pesquisa relatada, faz-se prudente discorrer sobre o cenário das pesquisas educacionais, mais precisamente no que se refere à formação de professores na perspectiva de que “[...] a tarefa do pesquisador não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa [...] das mentes daqueles que são parte da pesquisa” (SANTOS FILHO, 2001, p.27).

É notório que, atualmente, os estudos voltados às pesquisas educacionais têm obtido grandes contribuições da análise qualitativa. Desse modo, “é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas”. (LUDKE; ANDRE, 2001, p.11).

Segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 291):

A abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica, nem uma técnica de relações humanas. É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar correctamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes.

No que se refere à formação de professores, a abordagem qualitativa permite ao pesquisador-professor ver a si próprio como um objeto de estudo, questionando com isso paradigmas enraizados anteriormente, antes mesmo do momento de sua própria formação docente. Ao se tornar mais reflexivo sobre sua própria prática, o professor melhor compreenderá o seu papel enquanto agente educativo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

119 Graduada em Geografia e em Pedagogia, Doutora em Geografia, docente na Universidade de Franca – UNIFRAN, na Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava – FFCL, mcabral2009@gmail.com

Assim, as pesquisas educacionais encontram na abordagem qualitativa um conjunto de possibilidades de análise que vêm de encontro a uma perspectiva mais ampla e que possibilita novas formas de conceber o universo educacional, a partir do momento em que se discute a realidade escolar em sua dinâmica e os agentes que dela fazem parte.

Dentro deste viés qualitativo, buscando-se diminuir a distância entre teoria e prática, intervém-se no próprio processo de pesquisa por meio da pesquisa-ação, importante e inovador subsídio aos estudos educacionais, já que a mesma “[...] é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam” (ENGEL, 2000, p. 189). Para Thiollent, a pesquisa-ação se faz de grande valia a estes estudos, pois “[...] visa desvendar um leque aberto composto de possibilidades de ação progressivamente descobertas, formuladas ou escolhidas pelos grupos que participam ativamente no processo” (1997, p. 25). Diante deste viés da pesquisa que associa teoria e prática, tem-se a pesquisa-ação como importante método de investigação, visto que ela propõe a obtenção de dados através de metodologias de ensino, além da relação direta entre pesquisador e participantes, conforme já comentado. Desse modo, Thiollent (2002, p.14) expõe que se trata de uma pesquisa:

[...] com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Além disso, para o autor:

[...] a metodologia da pesquisa-ação constitui um modo de pesquisa, uma forma de raciocínio e um tipo de intervenção que são adequados para produzir e difundir conhecimentos intermediários relacionados com os problemas concretos encontrados nas várias áreas consideradas. (Thiollent, 1994, p.102).

Diante destas colocações, pode-se afirmar que a pesquisa-ação contribui aos estudos em que a interação entre pesquisador e agentes de pesquisa se faz de modo mais intenso, possibilitando o estreitamento destas relações e possibilitando um olhar mais aprofundado em relação às questões analisadas.

Neste sentido, para Thiollent (1986, p.16):

[...] a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa não se limita a uma forma de ação (ativismo): pretende-se aumentar o

conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados.

Em complemento a essas ideias, Engel(2000, p. 182) afirma que a “pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como ‘independente’, ‘não-reativa’ e ‘objetiva’”.

Em convergência com a pesquisa-ação, pode-se destacar uma outra modalidade de pesquisa denominada pesquisa colaborativa, que se configura em contribuição fundamental aos estudos educacionais, destacando a formação docente. Sobre isso, Elliot (1998, p. 142) destaca:

Do meu ponto de vista, a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática.

Diante do que foi exposto e da perspectiva exposta por Thiollent, que destaca o envolvimento dos participantes, deve-se também enfatizar a importância do fator colaborativo para a pesquisa, já que é de grande relevância na formação inicial de professores, pois visa uma análise das práticas. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que “a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores” (ZEICHNER, 1998, p. 223).

Assim, diante do apresentado, nota-se que a pesquisa qualitativa, dentro de sua complexidade, faz-se de grande valia à formação de professores e norteou o cerne da pesquisa desenvolvida.

Neste sentido, em termos metodológicos, pode-se enquadrar a pesquisa que norteou este trabalho dentro da perspectiva qualitativa, já que se teve a preocupação com a prática aliada à teoria, além da premissa do professor pesquisador e reflexivo sobre sua prática, sendo que esta linha metodológica orientou o trabalho em suas etapas.

No que se refere às pesquisas educacionais, deve-se afirmar que elas têm avançado muito nos últimos anos, tendo grande contribuição da abordagem qualitativa. Sobre isso, Neto (2007, p. 1) destaca que a “pesquisa educacional, ao longo do último meio século, parece ter elegido a abordagem qualitativa como opção preferencial para seus vários domínios (Gouveia, 1976; Gatti, 1983, 1987, 2004; Ludke, 1988; Alves-Mazzotti; 2001; André, 2003). ” Além disso, é fundamental

compreender que “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. ” (BOGDAN; BIKEN, 1994, p. 47)

Partindo dessa premissa, também é necessário enfocar a reflexão sobre a prática, que norteou as discussões da pesquisa no que se refere à prática docente no ensino superior. Neste contexto, Garcia (1992, p. 59) afirma que “a indagação reflexiva analisa as causas e consequências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula. ” Além disso, o mesmo autor ressalta que “a reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores”.

Ainda que essa tendência seja significativamente observada nas práticas de formação de professores, nem sempre os pressupostos teóricos encontram uma aplicação prática que vá ao encontro das expectativas desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem e formação profissional. Como ressalta Schön (1992, p 91), “na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *praticum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante da Universidade e, por outro lado, o seu currículo profissional normativo”.

Assim, observa-se que a prática de ensino pressupõe uma reflexão que vai além das impressões e opiniões individuais do professor, pois estas devem adequar-se também aos paradigmas e visões da instituição em que atua, indo ao encontro de seus ideais de produção e disseminação do conhecimento. Além disso, a existência de um conteúdo que deve ser obrigatoriamente transmitido faz com que o processo reflexivo seja dificultado – haja vista a dificuldade de se questionar um conjunto fortemente estabelecido e, na maioria das vezes, imutável – ao mesmo tempo em que desestimula a inserção de novas ideias e aplicações, já que submete o docente às amarras normativas.

Sendo assim, diante do elucidado acima, é fundamental que se volte, no trabalho, à perspectiva reflexiva, buscando a discussão sobre estes temas a partir das práticas docentes vivenciadas no ensino superior, ligadas à formação inicial de professores de Geografia.

2. O UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa aqui citada foi desenvolvida em uma Universidade privada localizada no município de Franca – SP, tendo como participantes alunos do último ano (3ª série) do curso de Licenciatura em Geografia e resultou em uma tese de doutorado defendida no ano de 2013, junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Rio Claro. A pesquisa teve como principal objetivo, conduzir uma experiência didática pautada no professor pesquisador reflexivo de sua prática, a qual, valendo-se de intervenções diretas e indiretas, tais como atividades desenvolvidas junto aos participantes na Universidade e nas experiências observadas e relatadas pelos eles no estágio supervisionado, o que permitiu refletir sobre os conceitos de Cartografia Escolar e os seus contributos na formação inicial de professores.

A pesquisa teve como cerne a perspectiva do professor pesquisador que busca analisar sua própria prática docente no ensino superior. No intuito de analisar e discutir a inserção da Cartografia Escolar em um curso de licenciatura em Geografia e como tais conhecimentos podem ser aplicados em sala de aula pelos futuros professores, elaborou-se um plano de atividades a serem desenvolvidas, em âmbito prático, vinculadas à metodologia de ensino da disciplina de Prática de Ensino III e às atividades de Estágio Curricular Supervisionado.

Sucintamente, este plano envolveu leitura de textos, estudos dirigidos e discussões em sala de aula, bem como a organização e aplicação de aulas/minicursos em turmas de 6º ano do ensino fundamental, abordando temas da Cartografia e buscando aplicar os princípios da Cartografia Escolar. Também visou à elaboração de diários de campo, tanto por parte dos colaboradores - discentes nas fases de observação e aplicação das aulas, quanto da pesquisadora nas atividades e discussões em sala de aula, bem como na observação das aplicações das aulas/minicursos.

Diante disso, apresenta-se a seguir, de forma sequencial, divididas entre os dois semestres do ano de 2011, as etapas que compuseram o plano de atividades da pesquisa.

2.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE COM OS LICENCIANDOS: 1º SEMESTRE DE 2011

2.1.1. Definição dos temas e textos para discussão em sala de aula (3ª Série de Geografia)

Esta etapa constituiu-se na escolha dos temas discutidos em sala de aula com os licenciandos, visando um diagnóstico das dificuldades dos alunos e o aprofundamento em temas relevantes à pesquisa, de acordo com os objetivos que se buscou alcançar. Sendo assim, foram selecionados os seguintes temas:

- a. Tema A: Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Geografia.
- b. Tema B: Professor Reflexivo.
- c. Tema C: Registro.
- d. Tema D: Ensino de Geografia.
- e. Tema E: Cartografia escolar.

Selecionados os temas, buscaram-se textos que subsidiassem suas discussões. Definiu-se um cronograma para realização das discussões que se deram por meio de estudos dirigidos.

2.1.2. Estudos dirigidos e discussão dos textos em sala de aula (3ª Série de Geografia)

Primeiramente, é necessário destacar a relevância da técnica do estudo dirigido nos processos de ensino-aprendizagem, que foi adotada nesta pesquisa e se mostrou bastante adequada. Sobre esse tema, Cinel (2003. p. 31) salienta:

O estudo dirigido é uma técnica fundamentada no princípio didático de que o professor não ensina: ele é o agilizador da aprendizagem, ajuda o aluno a aprender. É o incentivador e o ativador do aprender. De maneira especial, essa técnica põe em evidência o modo como o aluno aprende. Pode atender, com vantagens, às exigências do processo de aprender, uma vez que, utilizando-se de dados reais contidos nas diferentes áreas do conhecimento, incentiva a atividade intelectual do aluno [...]

Nesta etapa, seguiu-se a mesma sequencial de trabalho em todos os textos. Inicialmente, era realizada uma atividade escrita desenvolvida pelas duplas,

em duas ou quatro horas, de acordo com o número de páginas do material e/ou sua complexidade. Esta atividade era composta por questões dissertativas formuladas pela pesquisadora, que contemplavam os pontos principais dos textos e também aqueles de interesse à pesquisa. Os discentes construía as respostas reunidos em duplas. Estas atividades enfocavam, basicamente, as ideias centrais do texto, as contribuições para a prática do estágio supervisionado, as dúvidas teóricas e mais algumas questões específicas de cada texto. Destaca-se, porém, que foi realizada uma última atividade no mês de junho, nomeada “*Atividade Final de Diagnóstico Formativo*”, realizada individualmente e que gerou quadros de resposta individuais que subsidiaram a seleção dos temas para as aulas/minicursos.

Após a realização dos trabalhos, era feita uma discussão, gravada e transcrita.

2.2. ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO DOS LICENCIANDOS

Antes de discorrer sobre a apresentação do diário de campo, deve-se ressaltar, novamente, que as atividades de observação e aplicação das aulas/minicursos feitas pelos alunos foram desenvolvidas junto às atividades do estágio supervisionado. Diante disso, faz-se necessário tecer algumas considerações relevantes sobre esse tema.

A referida Universidade, em cumprimento à Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, que “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”, o Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Geografia deve ter duração mínima de 400 horas, nos níveis Fundamental e Médio, distribuídas entre as três modalidades: observação – em que o discente apenas observa a ação pedagógica do professor regente; participação – em que o aluno auxilia o professor regente em tarefas simples do cotidiano da aula; e regência – em que o futuro professor ministra aulas de Geografia, com o acompanhamento do professor.

Diante deste fato, foi necessário que os discentes se organizassem, de forma a enquadrarem nesta atividade de estágio as necessidades dessa pesquisa. Vale ainda lembrar, no que se refere às aplicações das aulas/minicursos, que, como

estas foram realizadas no momento do estágio supervisionado, dar-se-á aos mesmos, também, o nome de regência, que melhor se enquadra nesta atividade.

Passou-se, então, para a etapa de organização dos diários de campo, elemento de grande relevância para a pesquisa já que se trata de um instrumento de registro que visa a subsidiar as análises, compreendendo como seu deu a dinâmica das aulas observadas e também a aplicação das aulas/minicursos.

Sobre os diários de campo, Pelissari (1998, p. 1) destaca que:

A expressão “diário de campo” refere-se a uma maneira de registrar os acontecimentos presenciados e vividos. É um recurso metodológico individual e pessoal, que no conhecimento e/ou reconhecimento de uma situação específica, ou contexto, retrata o que se olha, como se olha e o que se faz (ou poderá fazer) com o que está olhando.

Nesta perspectiva, visando à organização do diário dos discentes, partiu-se para a elaboração das categorias que norteariam as reflexões nos diários de campo dos alunos. Criaram-se 9 (nove) categorias de observação, nas quais os alunos deveriam situar suas impressões e reflexões sobre as aulas de Geografia no 6º ano do ensino fundamental, em uma ou em mais salas, totalizando 30 horas. Estas observações deveriam ser descritas no diário de campo de forma minuciosa, associando-as às categorias.

2.3. TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES DE ÁUDIO

Após a escolha dos textos a serem trabalhados, da definição do cronograma das atividades e da realização dos estudos dirigidos, partiu-se para a etapa de transcrição destes estudos e das discussões dos textos.

Todas as discussões de textos foram gravadas em fita K7, totalizando 9 (nove) momentos, e posteriormente transcritas para formato digital.

2.4. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA

Com o objetivo de registrar as atividades na sala de aula, como a elaboração de desenhos, discussões dos textos e seminários, além das aulas/minicursos ministradas pelas duplas nas atividades de estágio, partiu-se para a organização do diário de campo da pesquisadora. Inicialmente, foram

determinadas as categorias de análise para melhor relacionar e facilitar a interpretação das discussões

Devido às dificuldades encontradas no registro durante as aulas, dado o fato de a pesquisadora estar ministrando a disciplina, o que exigiu atenção à dinâmica da aula e à condução dos debates, os registros acabaram se tornando sucintos apesar de contemplarem os elementos necessários.

2.5. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES APRESENTADAS PELOS LICENCIANDOS

Deve-se primeiramente ressaltar a importância da análise documental em uma pesquisa. No que se refere aos documentos, Phillips (1974, p. 187) afirma que “são considerados *documentos* quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. No caso da análise apresentada neste relatório, é notório que se tratam de diferentes tipos de documentos e que deverão ser compreendidos dentro de sua complexidade.

Sobre análise documental, também Krippendorff (1980, p. 21) afirma que se trata de “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”.

Sendo assim, buscou-se utilizar as produções dos alunos como recurso de fundamental importância na seleção dos temas que comporiam as aulas/minicursos e também elementos de reflexão dos momentos da pesquisa realizados até então.

Os diários de campo foram entregues no mês de junho por todos os 14 alunos. Contudo, ao se analisar os diários, percebeu-se que as descrições se mostraram bastante sucintas e pouco direcionadas à forma de ensinar dos docentes regentes, o que, era o principal elemento a ser observado.

Diante disso, o material apresentado nos diários não forneceu informações que permitissem análises mais aprofundadas. Coube aos demais materiais produzidos fornecer estes subsídios.

2.6. ATIVIDADES VOLTADAS À CONCEPÇÃO, ORGANIZAÇÃO, APLICAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AULAS/MINICURSOS: 2º SEMESTRE DE 2011

Visando selecionar os temas que iriam compor as aulas/minicursos que foram aplicadas no 2º semestre de 2011, tomou-se como base principal a atividade final do semestre desenvolvida no final do mês de junho, intitulada “Atividade Final de Diagnóstico Formativo”. Desenvolvida individualmente, ela abordava temas relevantes à pesquisa, baseando-se nos textos trabalhados em sala de aula e nas discussões tecidas sobre eles.

Com base nas respostas apresentadas em algumas transcrições, atividades desenvolvidas e na literatura disponível na área relativa à Cartografia Escolar determinaram-se 7 (sete) temas para serem trabalhados nas aulas/minicursos, de acordo com a relação a seguir:

1. Relações topológicas elementares;
2. Pontos de vista;
3. Escala (Proporção);
4. Orientação cartográfica;
5. Coordenadas geográficas;
6. Representação espacial;
7. O mapa e seus elementos.

Sendo assim, pode-se afirmar que os temas foram escolhidos devido às colocações dos alunos nas discussões, no que se refere às suas dificuldades e às dos alunos do ensino fundamental e médio.

2.7. ELABORAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E APLICAÇÃO DAS AULAS/MINICURSOS

Diante da seleção dos temas descritos no item anterior, partiu-se para a sua divisão entre os participantes. Foi feito um sorteio para determinar o tema de cada dupla.

Depois da divisão dos temas pelas duplas, foram apresentadas aos alunos as próximas etapas e procedimentos a serem desenvolvidos na pesquisa, conforme se nota a seguir:

1. Momento extraclasse: pesquisa sobre o tema selecionado e elaboração de texto escrito (de 5 a 10 páginas) sobre os conceitos e ensino do referido tema (ênfase no 6º ano do ensino fundamental).
2. Entrega do texto (em meio analógico e digital) e seminário de apresentação.
3. Momento extraclasse: elaboração do plano de aula da aula/minicurso a ser aplicado no 6º ano do ensino fundamental, em sala de aula no Estágio Supervisionado totalizando 12 horas.
4. Entrega do plano de aula (em meio analógico e digital) da aula/minicurso e apresentação da proposta.
5. Atividades extraclasse: aplicação do minicurso em sala de aula no Estágio Supervisionado.
6. Apresentação dos resultados e entrega do diário de campo.
7. Análises e discussões.

Deste modo, após a seleção e divisão dos temas pelas duplas, os alunos se voltaram à pesquisa e discussões sobre aos seus respectivos temas que resultou na construção de um texto, em que se apresentaram elementos teóricos, visando a compreensão dos conceitos. Posteriormente, as duplas expuseram suas considerações sobre a pesquisa bibliográfica realizada, as discussões feitas e o texto desenvolvido à sala através da atividade de seminário

Esta etapa foi de especial importância pois possibilitou uma revisão do tema por parte dos discentes e a apresentação de conceitos básicos, o que permitiu refletir sobre cada um dos temas.

Posteriormente, passou-se para a fase de elaboração dos planos de aula, referentes à aplicação das aulas/minicursos e, em seguida, à sua apresentação para a turma em tempo reduzido.

Este momento, também foi de grande importância à pesquisa, pois possibilitou discutir os planos apresentados pelos alunos, pela pesquisadora e pelos próprios alunos, visando refletir sobre novas possibilidades de aplicação dos temas e acertar possíveis arestas.

Após estas etapas, as duplas aplicaram as aulas/minicursos nas escolas, apresentando os elementos de maior importância e as reflexões no diário de campo e apresentado os resultados para a sala.

No que se refere à aplicação das aulas/minicursos, deve-se destacar que, diante das dificuldades encontradas pelos alunos nas escolas quanto ao número de horas destinadas a esta atividade, não foram realizadas as 12 horas exatas de aplicação por parte das duplas. De modo geral, elas foram realizadas no período entre 4 e 8 horas.

2.8. ACOMPANHAMENTO DA APLICAÇÃO DAS AULAS/MINICURSOS.

Conforme já apresentado, foi feita uma divisão do grupo em três duplas e a pesquisadora passou a acompanhar de forma direta as atividades desenvolvidas nas escolas. Deste modo, no momento da aplicação das aulas/minicursos, a pesquisadora acompanhou os alunos registrando em áudio e vídeo as atividades que deram origem às transcrições. Porém, deve-se destacar que devido a alterações de horário e remanejamento de professores ocorridas na escola por parte da direção, não foi possível acompanhar a aplicação de uma das duplas, o que fez com que seus resultados fossem apresentados juntamente aos das demais duplas que não fizeram parte do recorte do grupo.

2.9. TRANSCRIÇÕES

Os seminários de todos os alunos, nas etapas de apresentação das discussões teóricas, plano de aula e exposição dos resultados, além das aulas/minicursos realizados por duas duplas foram acompanhados e registrados pela pesquisadora por meio de áudio e vídeo. Isso gerou material transcrito e possibilitou a organização final do diário de campo da pesquisadora.

2.10. ORGANIZAÇÃO FINAL DO DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA

Com base na observação e registro de elementos relevantes dos seminários apresentados pelos alunos e das aulas/minicursos aplicadas pelas duas duplas obteve-se material que compôs o diário de campo da pesquisa, que objetivou fornecer dados tanto para discussão com os licenciandos, quanto para as análises e discussões apresentadas nesse artigo.

2.11. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após todas estas etapas citadas ocorreu a apresentação dos resultados, por meio de seminários, em que as duplas relataram a aplicação das aulas/minicursos de modo detalhado, destacando as impressões e reflexões sobre a experiência.

Ao final, partiu-se para a discussão final, em que se refletiu sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano, suas contribuições à formação acadêmica dos licenciandos, pontos positivos, negativos e elementos de maior destaque, possibilitando um panorama geral o que foi realizado. Este momento também foi gravado em áudio e deu origem ao material transcrito que se somou aos demais.

2.12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi proposto, nota-se o importante papel da abordagem qualitativa na educação. Sendo assim, é possível afirmar que por meio de um conjunto de ações realizadas ao longo no ano de 2011 junto à disciplina Prática de Ensino, pôde-se refletir sobre a temática da Cartografia Escolar e incorporá-la às experiências docentes dos licenciandos por meio de atividades por eles desenvolvidas no estágio supervisionado e acompanhadas pela pesquisadora.

Este processo de reflexão foi balizado pelo significativo volume de atividades desenvolvidas, como as de diagnóstico formativo, os seminários, as gravações em áudio e vídeo e a elaboração de diário de campo. Ao se debruçar sobre tal fonte, potenciais temas de análise foram suscitados e muitos deles foram nesse artigo discutidos, partindo-se das reflexões tanto dos licenciandos quanto da docente-pesquisadora sobre os mesmos.

Ademais, com base nas experiências vivenciadas, acredita-se que foi possível promover junto aos licenciandos uma reflexão sobre o ensino tradicional que muitas vezes ainda é praticado nas escolas e sobre a importância de conhecer e colocar em prática teorias que discutam a importância de um ensino de Geografia contextualizado, voltado à realidade vivenciada pelo aluno. Com isto, deixou-se de

lado a perspectiva da teoria dissociada da prática, muitas vezes internalizada tanto nos discentes quanto nos docentes.

Além disso, por meio da associação entre teoria e prática, vivenciada através das aulas da Prática de Ensino na Universidade e do estágio supervisionado, reafirmou-se a importância desta conexão para que a formação inicial do professor seja melhor contextualizada.

Nesse sentido, assume o docente-pesquisador um papel de protagonista em uma iniciativa que conta com outros protagonistas essenciais, os licenciandos, que com ele refletem e constroem os conjuntos de saberes, conscientizando-se, ainda, de que a partir dos diferentes saberes é possível arquitetar vários outros novos num fluxo contínuo de estudo dos referenciais teóricos, vivência prática, reflexão, reformulação e aprofundamento pessoal e coletivo na perspectiva da pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CINEL, N.C.B. Estudo dirigido: técnica pode ser usada em sala de aula e fora do espaço escolar. **Revista do Professor**, Porto Alegre, p. 31-35, Jan./ Mar. 2003.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 137-152.

ENGEL, G.I. **Pesquisa-ação**. Educar, Editora da UFPR, Curitiba, n.16, 2000. p.181-191.

GARCÍA, C.M.. A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

KRIPPENDORF, K. **Content Analysis**: An Introduction to its Methodology. Londres: Sage Publications, 1980.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6ª Reimpressão. São Paulo: EPU, 2001.

NETO, J. B. **Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação**: contribuições da escola de Chicago e do interacionismo simbólico. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió, 2007.

PELISSARI, M. A. **O diário de campo como Instrumento de registro**. Fotocópia, Unesp, 1998.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.13-59, 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.79-91.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações**. 6ª edição Ed. Cortez. São Paulo, 1994.

_____. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. Ed. Atlas. São Paulo, 1997.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LUTA: uma reflexão na concepção gramsciana

ESTEFANI, Ana Lucia Gomes – UNESP¹²⁰

SPAGNOL, Cátia Aparecida – UNESP¹²¹

SGARBI, Gabrielle Stéphanhy Nascimento – UNESP¹²²

PIANA, Maria Cristina – UNESP¹²³

1. INTRODUÇÃO

A construção da política educacional brasileira está relacionada às decisões do Poder Público, ou seja, o que o Estado delibera em relação à agenda política, econômica e social em determinados tempos históricos. Para discutir as perspectivas e limites da educação brasileira, se faz necessário analisar o caráter das políticas sociais, e especialmente da política de educação empreendida pelo Estado brasileiro.

De acordo com Saviani (2008, p. 24), no que se refere à política educacional brasileira, haveria inúmeros aspectos a considerar, dentre eles, a histórica resistência que as elites dominantes têm a despeito das lutas em torno de processos de reformas populares da educação pública e também a descontinuidade das medidas de políticas educacionais elaboradas pelo Estado.

Abordar a relação entre Estado e as políticas educacionais no Brasil constitui grande desafio, visto que nosso liberalismo foi outro, nosso intervencionismo foi outro e, não chegando a consolidar plenamente nem um nem outro, chegamos – por força das alterações no capitalismo mundial – no início do século XXI com a necessidade de diminuir um Estado já diminuto em sua dívida histórica com a parcela majoritária da população

¹²⁰ Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Franca. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Família “Padre Mario José Filho” no Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa do Serviço Social na área da Educação – GEPESE. Residente na Rua Professora Jane Elizabete Gomes Gonçalves, nº 932, Bairro Cohab 3, Colina/SP. E-mail: analucia182@bol.com.br

¹²¹ Assistente social. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Franca. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Família “Padre Mario José Filho” no Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa do Serviço Social na área da Educação – GEPESE, e do Grupo de Estudos e Pesquisa: Práticas de Pesquisa: perspectivas contemporâneas - PRAPES da UNESP Franca. Docente da Fundação Educacional de Barretos. Residente na rua 12, nº 3835 – Ibirapuera – Barretos/SP Tel. (17) 99149-6648. E-mail: catia_educ@hotmail.com

¹²² Assistente social. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Franca. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Profissional – GEFORMSS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa: Práticas de Pesquisa: perspectivas contemporâneas – PRAPES, UNESP Franca. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Residente na Rua Floriano Peixoto, nº 1821, Centro, Franca/SP. Telefone: (16) 991394245. E-mail: gabriellesgarbi@gmail.com

¹²³ Assistente social e Pedagoga. Docente do curso de graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Franca. Tutora do Programa de Educação Tutorial em Serviço Social – PETSS. Coordenadora do Núcleo de Estudo e Extensão sobre Crianças e Adolescentes - NECRIA. Residente na Rua Manoel de Freitas, nº 1270, Vila Totoli, Franca/SP. Telefone: (17) 981149082. E-mail: crispiana@uol.com.br

excluída dos requisitos mínimos para uma vida civilizada (ARAÚJO, 2011, p.287).

Uma das principais limitações historicamente construída e que se mantém até os dias atuais, é a questão já tradicional da escassez dos recursos financeiros destinados à educação no Brasil. Em seguida, as intermináveis reformas, que se prolongam perpetuamente, no que diz respeito ao comprometimento de solucionar os problemas da educação no país.

Desde a chegada dos Jesuítas no Brasil, alguns documentos vêm sendo elaborados, pensando nas normas organizativas para uma ação educativa. Nessa época, cabia à coroa manter o ensino, mas era o rei em Portugal que enviava verbas para a manutenção e as vestimentas dos Jesuítas. Logo após, a verba passa a ser repassada pela arrecadação de uma determinada porcentagem de impostos, onde dez por cento de todos os tributos arrecadados na colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. Essa mudança causou um impacto nos diferentes aspectos referentes ao contraste entre as privações da primeira fase e a facilidade e o conforto da segunda.

Historicamente, a educação vem apresentando vestígios excludentes e discriminatórios. Desde a época jesuítica, o ensino era mantido com recursos públicos, porém não preenchia os requisitos característicos da ideia de uma educação pública universalista, pois era ministrado sob domínio privado.

De acordo com Saviani apud Marcílio (2005, p. 3):

O resultado foi que, quando se deu a expulsão dos Jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas.

Diante desses acontecimentos históricos, pode-se refletir acerca a exclusão e o preconceito existentes com alguns grupos sociais, até os dias atuais. Além disso, a educação se tornou uma ferramenta de grande importância para o sistema de produção Capitalista, pois capturada pelos interesses do próprio Capital, a educação se converte em uma mercadoria que visa primordialmente a ampliação da taxa de lucro, haja vista que o processo de formação de capital humano repercute em maximização da capacidade produtiva da força de trabalho. Isso porque cada vez mais a educação vai sofrendo um processo de mercantilização de sua estrutura enquanto Política Social de Estado.

Infelizmente o que se vê hoje é um acesso restrito para poucos de uma educação com qualidade, ainda que se possa questionar que qualidade é esta que estamos falando ou que deveria ocorrer de forma inversa, ou seja, o acesso, a permanência e a qualidade atingindo a toda população.

O olhar analítico e crítico sob os aspectos relativos aos diferentes modos de organização e reorganização da estrutura educacional brasileira, como por exemplo a gestão educacional, currículo, infraestrutura das unidades escolares, condições de acesso e permanência dos estudantes, condição de trabalho para os profissionais, reforçam a constatação da existência de ciclos de violação de direitos sociais que consequentemente afetam a vida da população sob diversas formas, ao considerarmos a dimensão de integralidade dos direitos sociais organizados sob a estrutura de políticas sociais setoriais, que deveriam ser pensados no sentido de caminharem de maneira interdependente.

A educação como direito do cidadão deve ser garantida na esfera pública. No entanto, o que se percebe é que o Estado cooptado pelos interesses da classe dominante a qual também representa, não leva à cabo as prerrogativas supracitadas. O que tem acontecido são inúmeros adiamentos para a resolução efetivadas raízes dos problemas educacionais no país.

O Brasil apoiou-se na Constituição de 1988, prevendo em suas disposições transitórias (a União, os estados e municípios) que deveriam, pelos próximos dez anos, destinar 50% do orçamento educacional para essa finalidade. Só que isso não foi concretizado, e quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF em 1996, com prazo de mais dez anos com a mesma finalidade. E depois disso, foram criados a Lei de Diretrizes e Bases LDB (1996), o Plano Nacional de Educação de 2001, que também tem prazos decenais para atingirem o objetivo, bem como o FUNDEB que foi instituído para substituir o FUNDEF e prorrogar por mais 14 anos as soluções dos problemas educacionais.

Diante dessa conjuntura, já podemos prever que quando os prazos estiverem vencendo, surgirá um novo plano que será lançado para prorrogar e adiar para futuramente a utopia da educação de qualidade para todos.

Perante essa problemática, surge a necessidade de analisar e identificar as propostas do atual governo para oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade. Qualidade no acesso ao educando e sua permanência,

requisitos estes necessários para que a educação realmente aconteça e seja garantida para todos.

Gramsci acreditava que a sociedade poderia alcançar novos patamares civilizatórios, por meio de uma transformação engendrada principalmente pelo papel do intelectual orgânico, na construção de uma contra hegemonia, onde âmbito da cultura seria de suma importância para pôr em movimento as engrenagens das mudanças sociais, uma vez que a transformação seria alcançada através da conscientização crítica em um campo onde alcançaria toda uma articulação conjunta para a supressão da ideologia burguesa.

Ademais, haveria de fato a construção de uma nova mentalidade política e social a partir do momento em que a classe trabalhadora se articulasse coletivamente para lutar de forma organizada, se reconhecendo enquanto classe para si, pela elevação de sua posição enquanto agente transformador da realidade.

Nesse sentido Gramsci coloca:

Pode haver uma reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. (GRAMSCI, 2011, p. 19).

Sendo assim, devemos destacar que para vislumbrarmos uma transformação na política de educação é necessária a articulação de forças fundando mudanças tanto no campo econômico, como político e cultural, uma vez que a transformação implica em um movimento que possibilite aos sujeitos sociais a compreensão criticadas estruturas e superestruturas sociais vigentes, no sentido da superação do consenso.

Gramsci em seus estudos evidencia que as divisões postas pelos vários níveis sociais determinam os padrões de vida, ou melhor, como a sociedade se articula e dentro desta lógica ele destaca a formação do intelectual e como esse no contexto capitalista está articulado dentro da ideologia burguesa.

Sendo assim, ele evidencia que a educação é um dos principais meios de controle social e estabelecimento de consensos, administrando de forma astuta a desigualdade, construto de um Estado burguês.

É dentro dessa análise que Gramsci busca evidenciar nos seus estudos a importância de propiciar através do pensamento coletivo a compreensão

de elevarmos o intelectual a um nível orgânico na busca de transformação, tendo como centralidade a transformação pela elevação da consciência crítica.

Gramsci considera que assim como a hegemonia da classe dominante amparam-se em mecanismos instituídos em organizações sociais da sociedade civil, esses mesmo mecanismos tão eficientes para a dominação das classes subalternas, poderiam amparar, por sua vez, um novo pensamento, uma nova ideologia que propagasse os interesses dessa classe subalterna, configurando-se, finalmente, em instrumento para seu benefício. Por consequência do esclarecimento cultural e educacional das grandes massas, inevitavelmente, haveria transformações na ordem social, pois, cientes de seu papel e importância, estas classes estariam aptas a subtrair-se à condição. (MARTINS, 2007, p. 70-71).

Pensar na construção coletiva do saber como instrumento de busca pela liberdade é algo que se torna demasiadamente necessário no cenário atual, uma vez que vivemos tempos de esmagamento dos direitos sociais, e uma ideológica neoliberal que a cada dia usa dos meios articuladores da política de educação como instrumentos de pretensa formação de cidadão acríticos, pautados em uma subalternidade absoluta.

Nesse sentido o autor afirma que:

Construir o caminho que leve os subalternos a saírem dessa condição implica pensar em um processo de emancipação construído cotidianamente, por meio do desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular. Isso exclui atividades particulares, tomadas por meio da vontade individual e passa a ser um projeto coletivo, com consciência coletiva sobre o papel do sujeito na ação política do dia a dia. (SANTOS, 2014, p. 454).

É exatamente dentro dessa ideologia que necessitamos articular uma concepção coletiva de contra hegemonia posta em movimento a partir também da própria política educacional, como estratégia de luta e resistência, para que essa realmente seja direito de todos, e não sendo articulada de forma estratégica a continuar sendo instrumento de consolidação da hegemonia dominante.

Nesse senti Gramsci coloca que:

A guerra de posição exige enormes sacrifícios de massas imensas de população; por isto, é necessária uma concentração inaudita da hegemonia e, portanto, uma forma de governo mais 'intervencionista', que mais abertamente tome a ofensiva contra os opositores e organize permanentemente a 'impossibilidade' de desagregação interna: controles de todo tipo, políticos, administrativos, etc., reforço das 'posições' hegemônicas do grupo dominante, etc. (GRAMSCI, 2011, p. 255).

Todo esse movimento de ação do intelectual orgânico pela via da educação implica em articulações que buscam repensar as questões de estrutura e superestrutura da sociedade, desconstruir ideologias e pensamentos, principalmente acerca dos papéis do Estado, uma vez que podemos concluir que na atual

conjuntura o mesmo desenvolve cada vez mais políticas centradas no pensamento neoliberal.

Tal centralidade é cada vez mais compatibilizada nas políticas educacionais, quando percebemos como essas estão sendo gestadas tendo como foco uma ideologia política que simplesmente tolhe o ser humano em sua potencialidade ontológica, evidenciando um ser que vive alienado dentro do mundo das coisas.

É preciso evidenciar que historicamente a educação é gestada dentro de um sistema de perversidade e desigualdade, onde pensar em educação demanda dois biônimos: educação para classe burguesa e educação para a classe trabalhadora, que consiste entre dominantes e dominados, estrutura e superestrutura, que perpassam a história e se solidificam em políticas educacionais que atende a índices cada vez mais mascarados e uma falsa justiça social.

Toda essa situação lúdica criada pelo sistema capitalista embriaga a população e desarticula dessa o seu grande poder enquanto classe organizada coletivamente, tendo como junção um Estado omissivo e mínimo para o social, mas potencializa cada vez mais esse ser não palpável como articulador central dos interesses do capital.

Diante dessa realidade devemos evidenciar o que Gramsci evidencia em seus estudos sobre Estado ampliado que deve compreender algo maior que o que está posto, dando a este uma centralidade pautada no coletivo, sendo ampliado considerando que:

[...] certas determinações do conceito de Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc) [...] (GRAMSCI, 2005, p. 84)

Construir uma sociedade que evidencie cada vez de forma mais lúcida sua dominação pela via da coerção e exploração é papel primordial dos intelectuais orgânicos inseridos na política de educação, lutando pela justiça social, tendo como centralidade o ser humano, evidenciando suas potencialidades ontológicas para construção de uma educação libertadora, em que o sujeito histórico seja centro de todas as ações e as lutas sociais sejam resultado da sua capacidade de transformar o estado abstruso da realidade.

2. METODOLOGIA

Este artigo busca compreender a partir de uma análise crítica de alguns conceitos gramscianos qual é o papel dos atores sociais envolvidos na política de educação no que se refere à construção de consciência crítica coletiva.

Uma vez que a educação historicamente se constitui dentro do pensamento da burguesia, mas que ao longo da história é marcada pela luta da grande massa se consolidando com a constituição de 1988 como um direito de todos.

Nesse sentido pretende-se através de uma análise crítica da construção da história da educação junto com a concepção gramsciana vislumbrar quanto é necessário articularmos através da transformação do intelectual orgânico o enfrentamento da realidade, propiciando a construção de um novo projeto societário.

Nesse sentido será usada a pesquisa qualitativa, pois, conforme afirma Minayo (1992, p. 21) “ A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. “

O estudo será desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica que fundamentará o conhecimento teórico acerca da temática. Espera-se que a pesquisa contribua para a construção de conhecimento e possíveis debates no que se refere a educação superior e ao estágio supervisionado.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Diante de todo levantamento o presente trabalho, evidenciou a importância da articulação e o posicionamento da grande massa, a fim de envolver através da hegemonia cultural a elevação do intelectual orgânico, para transformação e enfrentamento da realidade.

Nesse sentido ficou evidenciado a importância da perspectiva da teoria gramsciana quando é posto, que um dos maiores instrumentais de manipulação e coerção da grande massa é a política de educação, que viabiliza a propagação do pensamento burguês. Sendo assim, a mesma deve ser articulada pela grande

massa de forma coletiva evidenciando a transformação e elevação do intelectual orgânico, onde através dessa modificação a grande massa potencializa através da articulação coletiva um movimento que viabiliza a transformação da realidade vivenciada.

Uma vez que a política de educação enquanto instrumento de produção de consensos perceber quais são os espaços de contradição dentre deste campo que possibilitam a edificação de movimentos contra hegemônicos, vislumbrando a existência dos intelectuais orgânicos como um dos catalizadores do enfrentamento desta realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3 - Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARTINS, E.B.C. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2007. (Tese Doutorado em Serviço Social)

MELLO, Namo. **Políticas públicas de educação**. Disponível em: <[http:// www. Scielo.br//dx.dor.org/lo](http://www.Scielo.br//dx.dor.org/lo)>. Acesso em: 21. out. 2011.

SANTOS, Fabiano Antonio, Por uma Concepção Materialista da Política Educacional: Contribuições de Antonio Gramsci, Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, V.9, n. 2, p. 443-460, jul./dez. 2014. DOI-10.5212/PraxEduc.v.9i2.0007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 17/02/2017.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional**. Franca: UNESP, 2008, p. 235 (Tese de Doutorado).

VIEIRA, E. **As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil**: avanços e retrocessos. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano 18, n. 53, p. 67-79, mar/1997.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EXECUTADA POR UMA FUNDAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BATATAIS

SILVA JUNIOR, Adolfo Domingos da – UNESP¹²⁴
FONSECA, Genaro Alvarenga – UNESP¹²⁵

1. INTRODUÇÃO

A preocupação mundial com a crise socioambiental é um assunto recorrente ante a constatação da degradação do meio ambiente, que tem impactado a qualidade de vida e a sobrevivência da pessoa humana. Essa circunstância pode ser exemplificada pela recente reação dos organismos, entidades e líderes mundiais que condenaram a decisão dos Estados Unidos da América (EUA) de sair do Acordo de Paris¹²⁶ e ainda pela manifestação do Governo da Noruega, quando da visita do Chefe do Poder Executivo Brasileiro àquele país, de reduzir o repasse de recursos para o Fundo da Amazônia¹²⁷, por considerar que o Brasil diminuiu o nível de proteção ambiental.

Foi a partir da Revolução Industrial que o homem, visando aumentar a produção de bens e serviços para atender a demanda gerada pelo crescimento populacional, alterou as características do meio em que vive sem se preocupar com o meio ambiente. O processo de urbanização motivado pelo intenso crescimento econômico expôs as perdas da qualidade ambiental pelo mundo (DIAS, 2004, p. 76), uma vez que deixava em segundo plano as questões socioambientais.

Notou-se, com o passar dos anos, que esse tipo de crescimento econômico não implicava, necessariamente, em desenvolvimento, oportunidade em que no ano de 1972, na Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Estocolmo os países participantes estabeleceram uma visão mundial e princípios comuns voltados para a preservação e melhoria do ambiente humano,

¹²⁴ Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP Franca/SP.

¹²⁵ Professor Orientador do Programa de Pós-graduação em Análise e Planejamento em Políticas Públicas da FCHS- UNESP- Franca.

¹²⁶ Adotado na 21ª Conferência das Nações Unidas (COP21) em Paris, tem como objetivo central de fortalecer a resposta global à ameaça da mudança do clima e de reforçar a capacidade dos países para lidar com os impactos decorrentes dessas mudanças.

¹²⁷ O Fundo Amazônia tem por finalidade captar doações para investimentos não-reembolsáveis em ações de prevenção, monitoramento e combate ao desmatamento, e de promoção da conservação e do uso sustentável da Amazônia Legal, nos termos do Decreto nº 6.527, de 1º de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.fundoamazonia.gov.br/FundoAmazonia/fam/site_pt/Esquerdo/Fundo/>. Acesso em: 27 jun. 2017.

surgindo daí a *Declaração sobre o Ambiente Humano*, recomendando o estabelecimento de um Programa Internacional de Educação Ambiental. “A Recomendação nº 96 da Conferência reconhecia o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) como o elemento crítico para o combate à crise ambiental” (DIAS, 2004, p. 79).

Em nosso país, a Educação Ambiental (EA) foi institucionalizada em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada à época ao Ministério do Interior¹²⁸, através do Decreto nº 73.030/73. À SEMA competia, entre outros assuntos relacionados ao meio ambiente, promover “a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 1973).

Nesse sentido Freiria (2011, p. 14) acentua que as políticas públicas tiveram, num primeiro momento, a atenção voltada para ocupação do território, sendo que somente na década de 1930, com as edições dos Códigos Florestal e das Águas é que se passou a se atentar ao uso dos recursos naturais. Acrescenta, que por vários anos “as políticas públicas brasileiras relacionadas com aspectos ambientais estiveram dissociadas dos conhecimentos de outras ciências que tratam da questão ambiental, distantes de qualquer tipo de diálogo interdisciplinar [...] (FREIRIA, 2011, p. 14).

Em face aos movimentos internacionais nas décadas de 70 e 80, que passaram a priorizar qualidade de vida e preservação de patrimônio natural, editou-se no País a Lei nº 6.938/81, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), visando a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, e com isso oferecer condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (BRASIL, 1981). A PNMA definiu meio ambiente como sendo “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”, e que os recursos ambientais são “a atmosfera, as águas interiores, superficiais e subterrâneas, os estuários, o mar territorial, o solo, o subsolo, os elementos da biosfera, a fauna e a flora” (BRASIL, 1981).

A partir daí a EA vem sendo contemplada em diversos dispositivos legais, inclusive mereceu especial destaque na Constituição Federal de 1988, a

¹²⁸ Extinto pelo artigo 27, inciso V, da Lei nº 8.028/90.

Constituição Cidadã¹²⁹, que trouxe um capítulo dedicado especialmente ao Meio Ambiente. No seu artigo 225 prescreve que o meio ambiente é direito de todos e que incumbe à coletividade e ao Poder Público o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Ressalta, inclusive, que para assegurar a efetividade desse direito o Poder Público deverá “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

A EA tornou-se obrigatória no ensino formal, assim como a promoção da conscientização pública acerca do tema. Nesse sentido Costa, Santos e Souza (2014, p. 10422-10432) afirmam que

[...] a transformação do modo de pensar e agir no mundo depende das estratégias educativas utilizadas, que procurem ser coerentes com e para a formação de um cidadão consciente do seu papel no meio em que vive, e responsável por suas ações”.

A EA vem sendo contemplada tanto no que diz respeito ao escopo interno (nacional) quanto externo (internacional).

Assim é que, por exemplo, em junho de 1992 foi realizada no Rio de Janeiro a ECO-92¹³⁰, que contou com inúmeros Chefes de Estado, demonstrando a preocupação mundial com o meio ambiente, da qual resultaram duas declarações: a Declaração do Rio, conhecida como Carta Terra e das Florestas, e a Agenda 21” (LANFREDI, 2002, p. 71). Concomitantemente, ocorreu o Fórum Global das ONGs¹³¹, no qual, reconhecendo o papel central da educação na formação de valores e na ação social, elaborou-se o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, firmando o caráter crítico e emancipatório da educação ambiental e afirmando que a responsabilidade pela preservação dos recursos naturais é de todos.

Na esteira do que foi discutido na ECO-92, o Governo Federal criou no ano de 1994 o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA¹³²), voltado a

¹²⁹ Denominação dada à Constituição Federal de 1988 pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Ulysses Guimarães.

¹³⁰ Conferência das Nações Unidas (ONU) sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro no ano de 1992.

¹³¹ Organizações Não-Governamentais são organizações formadas pela sociedade civil sem fins lucrativos e que tem como missão a resolução de algum problema da sociedade, seja ele econômico, racial, ambiental, e etc, ou ainda a reivindicação de direitos e melhorias e fiscalização do poder público.

¹³² A sigla PRONEA é referente ao programa instituído em 1994, ao passo que a sigla ProNEA refere-se a 2ª edição do Programa instituído em 2005.

capacitação de gestores e educadores, desenvolvimento de ações educativas, de instrumentos e metodologias. Frise-se, que as ações do ProNEA

[...] destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade - ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política - ao desenvolvimento do País, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições ao longo prazo (BRASIL, 2005).

Com a edição da Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a Educação Ambiental passou a ser entendida como sendo “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 1999).

Tal dispositivo legal determina que a EA seja incrementada de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, formal e não-formal, além de informar que a EA no ensino formal será desenvolvida como uma prática integrada, contínua e permanente, com a ressalva de que não deve ser implantada como disciplina específica no currículo, excetuando os cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA (art. 10). Definiu, também, que a EA não-formal são “as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente” (BRASIL, 1999, artigo 13).

A regulamentação desta lei se deu pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que preconiza que a PNEA será executada no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos entes federativos, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade.

A Lei nº 12.305/2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), integra a PNMA e articula-se com a PNEA, apresentando como um dos seus instrumentos a educação ambiental (BRASIL, 2010).

Considerando-se, grosso modo, o conjunto normativo que trata da EA tal qual até aqui desenvolvido, Ribas, Lemos e Anastácio (2016, p. 131) observam que “a tendência da EA seja, a partir de agora, também a de focar não somente mais

especificamente alguns temas ambientais de acentuado destaque para a sociedade como, também, fazendo-o de uma forma integrada e articulada”.

Esses mesmos autores preconizam que “os principais aspectos da questão do Meio Ambiente e da Educação Ambiental, ambas em seu sentido amplo, exige a contextualização do entendimento da ‘educação’ propriamente dita” (2016, p. 120-135), apontando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996). Note-se que essa lei disciplina que a educação básica apresenta como finalidade “desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e; fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (artigo 22).

Nesse diapasão, a cidadania deve ser concebida como algo que se constrói permanentemente, além de envolver uma complexidade de conjuntos de direitos e responsabilidades sociais (LOUREIRO, 2008, p. 75-76).

Na esfera estadual foi editada a Lei nº 12.780/07, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) em conformidade com os princípios e objetivos da PNEA e ProNEA, reafirmando que o Poder Público em nível estadual e municipal incentivará e criará, entre outros,

[...] instrumentos que viabilizem a ampla participação da sociedade, das instituições de ensino e pesquisa, organizações não-governamentais e demais instituições na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à Educação Ambiental não-formal. (SÃO PAULO, 2007).

No município de Batatais/SP, a Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA) foi instituída pela Lei nº 3019/2009, em consonância com a legislação federal e estadual vigentes, com vistas a conscientização e engajamento da coletividade no que tange a importância da valorização, conservação, recuperação, uso e melhoria do meio ambiente, da paisagem e recursos naturais e arquitetônicos da cidade, a incorporação do conceito de sustentabilidade no planejamento e execução das políticas municipais (BATATAIS, 2009).

Dentro do contexto da participação de instituições e organizações não governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à EA, notadamente quanto a “formação de valores, atitudes e habilidades propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais” (BRASIL, 1999), é que existe a Fundação José Lazzarini, que tem trabalhado o tema tanto no ensino formal como no não-formal.

Diante do cenário aqui descrito, é a questão abordada neste estudo, de abordagem dedutiva, que pautou-se subsidiariamente na pesquisa qualitativa, partindo-se de uma etapa inicial genérica, qual seja, a leitura, análise e sistematização dos principais aspectos relacionados ao amplo contexto normativo associado à Lei da Educação Ambiental, para se chegar, num ponto mais específico, objetivando-se analisar a contribuição da Fundação José Lazzarini na execução da Política Nacional de Educação Ambiental (PNMA) no município de Batatais/SP.

Assim, do ponto de vista metodológico, busca-se conhecer a realidade atualmente vivenciada. Além disso, a metodologia qualitativa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, como acentuam Silveira e Córdova (2009, p. 32).

Com respeito ainda à perseguição dos objetivos deste trabalho foi utilizada a pesquisa descritiva que tem como objetivo “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 100).

Quanto aos procedimentos realizou-se a pesquisa documental nos arquivos da Fundação José Lazzarini e na Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Batatais/SP. Apesar da semelhança com a pesquisa bibliográfica, cujas fontes são aquelas constituídas por estudos anteriormente elaborados, tais como livros e artigos científicos, a pesquisa documental “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51), dentre os quais podemos citar os relatórios, revistas, filmes e outros documentos oficiais.

A técnica escolhida para o tratamento dos dados foi a análise do conteúdo, que segundo Zanella (1977, p. 129-130)

“trabalha com materiais textuais escritos, tanto textos que são resultados do processo de pesquisa como as transcrições de entrevista e os registros das observações, como textos que foram produzidos fora do ambiente de pesquisa como jornais, livros e documentos internos e externos das organizações”.

2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA

A preocupação mundial com a crise socioambiental é um assunto recorrente ante a constatação da degradação do meio ambiente, que tem impactado a qualidade de vida e a sobrevivência da pessoa humana. Em razão disso, a EA deve ser dinâmica e também contribuir para a mobilização coletiva objetivando mudanças de atitudes e valores sociais e também com a formação de um cidadão crítico e participativo, consciente de sua responsabilidade na relação com o meio ambiente, de modo a promover a sua defesa e sustentabilidade.

Verifica-se, examinando-se a literatura de EA em geral, que a década de 1960 é considerada um marco referencial quanto a origem da preocupação com as agressões ao meio ambiente, atribuindo-se à obra “Primavera Silenciosa”, da bióloga americana Rachel Carson, publicada em 1962, que aborda a questão dos agrotóxicos, o chamamento da atenção para o assunto.

Freiria (2011, p. 11-12) observa que a falta de discussão sobre os efeitos da atividade humana no meio ambiente durante um período considerável da história apontam para riscos de esgotamento dos recursos naturais e mudanças climáticas. Alega que as políticas públicas brasileiras nessa área estiveram disassociadas dos conhecimentos de outras ciências, longe de observar a interdisciplinariedade.

Assevera ainda Freiria (2011, p. 14-15) que as políticas públicas ambientais no momento presente de crise ambiental têm fundamental importância, pois mesmo com grande número de leis relacionadas aos aspectos do meio ambiente, há falta de vinculação entre elas, resultante do

predomínio da utilização da legislação ambiental como instrumento de comando e controle, muitas vezes dissociada de uma real e efetiva política pública ambiental mais ampla e interdisciplinar, que busque a preservação ambiental, não somente como forma de evitar a aplicação de uma sanção prevista em lei, mas como uma necessidade de preservação da própria vida, das gerações presentes e futuras, o que remete ao diálogo com vários saberes com potencial de melhorar a relação homem com o meio ambiente (FREIRIA, 2011, p. 14-15).

Segundo Loureiro (2008, p. 69) a EA tem um caráter transformador e emancipatório

[...] práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente.

Reigota (2009, p. 23) possui o mesmo entendimento,

É consenso na comunidade internacional que a educação ambiental deve estar presente em todos os espaços que educam o cidadão e a cidadã. Assim, ela pode ser realizada nas escolas, nos parques e reservas ecológicas, nas associações, meios de comunicação de massa, etc.

Esses posicionamentos evidenciam que a EA não pode se restringir ao ambiente escolar, uma vez que a questão ambiental deve ser uma preocupação e responsabilidade de todos os cidadãos.

Para Sorrentino et al (2005, p. 288-289) a EA surge como processo educativo “que conduz a um saber ambiental materializado em valores éticos e regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza”.

Loureiro (2008, p. 92-93) complementa que para o exercício da cidadania no contexto da EA não basta fazermos a nossa parte, devemos também atuar em organizações não governamentais, fundações, associação de moradores, entidades assistenciais e filantrópicas.

É nesse contexto que se insere a Fundação José Lazzarini, do município de Batatais/SP, a qual será analisada neste trabalho.

3. A FUNDAÇÃO JOSÉ LAZZARINI DE BATATAIS

A Fundação José Lazzarini, pessoa jurídica de direito privado, com finalidade cultural, educacional e de assistência sem fins lucrativos, foi instituída¹³³ pelo casal Ângelo Marinheiro Lazzarini e Iara Costa Freitas Lazzarini, e pela empresa Móveis Lazzarini Ltda.

A Fundação iniciou as atividades no ano de 2003 com o Projeto Social *Oficina Pinóquio*, voltado a adolescentes com idade entre 15 e 17 anos e 11 meses, oriundos de famílias de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social, através de oficinas de marcenaria e pintura em madeira. No ano seguinte, criou o Projeto *Comunidade do Pão*, que abriga oficinas de gastronomia em geral.

A partir do ano de 2007 a instituição passou a atender adolescentes sentenciados judicialmente a medida socioeducativa de liberdade assistida, por intermédio do Projeto *Comecemos*, com o fito de promover a reinserção destes

¹³³ Escritura pública de instituição de Fundação, lavrada em 2 de julho de 2003 e registrada no Livro 298, páginas 355/367 do Tabelião de Notas e Protestos de Letras e Títulos da Comarca de Batatais.

jovens na sociedade. No ano de 2012 este projeto foi repassado para outra entidade.

Ainda em 2007 foi criado o Projeto *Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Campinho da Paz* e o Projeto *Campinho em Movimento*, voltados para crianças entre 5 e 10 anos de idade, também em situação de vulnerabilidade social, certo que o primeiro deles oferece o ensino formal no período da manhã, e no seu contraturno funciona o segundo, permitindo que as crianças atendidas permaneçam em período integral na instituição.

No ano de 2008 foi criado o Núcleo BATEA em conjunto com o Centro de Estudos e Extensão da Floresta da USP¹³⁴ (CEEFLORUSP) e incentivo do Ministério Público da Comarca, com o objetivo de implantar um projeto de educação ambiental que, por intermédio de suas ações, promova a melhoria da qualidade de vida da população do município de Batatais/SP, além da formação de agentes multiplicadores. Segundo Kato; Carvalho e Kawasaki (2011, p. 7)

O projeto foi desenvolvido com a finalidade precípua de apoiar a conservação, o desenvolvimento, a formação de educadores, a comunicação e a produção de materiais educativos, a partir de uma visão abrangente, democrática e participativa das questões sócio-ambientais.

Nesse contexto surgiu a ideia da criação do Projeto *Meio Ambiente e Você Professor: Uma Rede de Saberes* do Programa BATEA, visando o “debate e a reflexão por parte dos professores participantes sobre alguns temas da EA e dessa forma modificar a prática docente a partir de um novo pressuposto metodológico de abordagem de tais temas” (KATO; CARVALHO; KAWASAKI, 2011, p. 7). Destacam ainda, estes autores, que o “enfoque interdisciplinar e contextualizado aparece no projeto e planos de ensino como foco da proposta que emprega o Meio Ambiente como tema unificador dos conteúdos escolares” (2011, p. 7).

Inicialmente o curso *Meio Ambiente e Você Professor: Uma Rede de Saberes* foi ministrado para 50 professores das escolas municipais de ensino fundamental e médio, com duração de 40 horas distribuídas em 10 sábados, por uma equipe multidisciplinar que planejava oficinas em grupo e organizava o material de apoio, visando

[...] à promoção de uma educação ambiental contextualizada e interdisciplinar, que através de diferentes olhares busca uma visão mais integrada das questões sócio-ambientais, o objetivo era, através da metodologia empregada, de enfoque interdisciplinar, empregar o Meio

¹³⁴ USP – Universidade de São Paulo

Ambiente e temas ligados a estes como eixos unificadores de conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento para uma visão integrada e crítica dos conteúdos e valorizando a compreensão e não a memorização dos mesmos. A contextualização dos temas com situações reais do município foram elaboradas a partir de um documento oficial fornecido pelo ministério público que descrevia alguns problemas ambientais em que a cidade estava inserida (KATO; CARVALHO; KAWASAKI, 2011, p. 8/9).

O projeto se consolidou e atualmente é subdividido em quatro subprojetos: (a) *Meio Ambiente e Você Professor*, que é direcionado aos professores oferecendo cursos de formação continuada e palestras; (b) *Cine BATEA*, que busca a discussão sobre temas ambientais por meio de vídeos e documentários direcionados à comunidade; (c) *Inovar*, criado em 2010, que visa proporcionar a EA de forma abrangente para os alunos das escolas da rede municipal, estadual, particular e não-formal de ensino, do município e da região, por meio de atividades que utiliza o meio ambiente como tema central, e é direcionado para alunos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e; (d) *Meliponário: Um olhar para o futuro*, que acrescenta a educação ambiental a conscientização de preservação e conservação das espécies polinizadoras de abelhas nativas e indígenas sem ferrão.

Interessante observar que no ano de 2016 o município de Batatais e a Fundação José Lazzarini firmaram convênio¹³⁵, com duração de um ano, objetivando a capacitação e a formação continuada dos professores da rede de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, a realização de oficinas mensais de EA com os alunos das redes oficiais de ensino e a exibição de vídeos e discussão de temas ambientais com a comunidade.

Durante a vigência do convênio em comento, a Fundação, por intermédio do projeto *Meio Ambiente e Você Professor*, promoveu, com a Secretaria Municipal de Educação, a formação continuada de professores intitulada *Educação Ambiental e a Transversalidade do Material Didático* durante os meses de outubro e novembro. No total foram duzentos professores que passaram pela qualificação.

O subprojeto *Inovar* atendeu, tanto na sede do programa quanto em escolas e instituições, alunos da educação infantil, do 2º e 4º anos do ensino fundamental, além de crianças, adolescentes e adultos de vários outros projetos.

¹³⁵ Termo de convênio 003/SMEC/PMB/2016, com vigência de 12 meses a partir de 10 de janeiro de 2016.

O subprojeto *Cine Batea* foi oferecido em duas oportunidades, uma em cada semestre na própria sede da fundação.

O subprojeto *Muda de Vida* produziu 80 mil mudas de florestais nativas para reflorestamento.

Não obstante os excelentes resultados auferidos no período de um ano, o convênio assinado entre a Fundação José Lazzarini e a Prefeitura do Município de Batatais não foi renovado. Frise-se que mesmo assim as atividades continuam com atendimento de escolas, comunidade e grupos de serviços.

O último projeto desenvolvido pela Fundação José Lazzarini, custeado pelo Fundo Ambiental de Batatais, gerido pelo Conselho Municipal do Meio Ambiente, foi o da coleta de águas pluviais intitulado *Captação de Vida: Aproveitamento de Água Pluvial*.

O projeto, voltado para a comunidade, setor empresarial e rural, objetiva demonstrar o sistema de aproveitamento de água pluvial para fins não potáveis, proporcionar reflexão e inspiração para gerar práticas e hábitos mais conscientes. Entre as atividades programadas está a palestra *Aproveitamento de água pluvial: a logística e a economia aplicada ao grande e pequeno setor*, direcionada ao público empresarial, sindicatos e afins, intermediando a possibilidade de futuras instalações do sistema de aproveitamento de água pluvial em outros âmbitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, a partir dos principais pressupostos de todo e qualquer projeto de EA conforme neste trabalho abordados, a ampla, diversificada e sistêmica dimensão do trabalho desenvolvido pela Fundação José Lazzarini no âmbito do ensino formal e não-formal no município de Batatais/SP.

A Fundação José Lazzarini tem contribuído com a formação integral e cidadã de crianças e adolescentes, com a formação continuada dos professores da rede e, por fim, em práticas educativas destinadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

A Fundação José Lazzarini tem prestado relevante serviço à sociedade, agindo como agente incentivador de mudanças comportamentais no que

diz respeito às políticas públicas inseridas na Lei de Educação Ambiental, posto que os participantes dos programas e projetos por ela desenvolvidos agregam valores socioambientais e se tornam agentes multiplicadores no seio de seu convívio diuturno e familiar. Os educadores receberam formação continuada adequada e em conformidade com o plano curricular, aptos a abordagem da EA nas práticas educativas com uma visão transdisciplinar, multidisciplinar e sistêmica.

Verificou-se, finalmente, que a política pública desenvolvida pela Fundação José Lazzarini, no que tange a sua finalidade institucional vem atingindo seu objetivo de propiciar a melhoria da qualidade de vida da população do município e contribuir com a formação integral e cidadã das crianças e adolescentes do município, além da conscientização da coletividade sobre as questões ambientais, indo ao encontro do quanto prescrito na PNEA, que enfatizou o direito de todos à educação ambiental.

6. REFERÊNCIAS:

BATATAIS. São Paulo. Lei nº 3.019, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Ambiental e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973. Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, e da outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202556>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.

_____. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 mai. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Programa nacional de educação ambiental – ProNEA. 3. ed. Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em: 06 jun. 2010.

COSTA, R.; SANTOS, A. F.; SOUZA, T. N. de. **O uso de histórias em quadrinhos como recurso didático na educação ambiental: relato de uma experiência.** In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 10422-10432. Disponível em:<
<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141603/ISSN2357-7819-2014-10422-10432.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em: 25 out. 2016.

DIAS, G. F. **Educação ambiental : princípios e práticas.** 9. ed. – São Paulo : Gaia, 2004.

FREIRIA, R. C. **Direito, gestão e políticas ambientais.** São Paulo: Editora Senac, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KATO, D. S.; CARVALHO, N. V.; KAWASAKI, C. S. **A contextualização na educação ambiental: análise de um curso de formação de professores da educação básica intitulado “Meio ambiente e você professor – Uma rede de Saberes”.** Disponível em: <
http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0128-1.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2017.

LANFREDI, G. F. **Política ambiental: busca de efetividade de seus instrumentos**. 2. ed. , São Paulo: Editora RT Revista dos Tribunais, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária**. In: LOUREIRO, Carlos F. B., LAYRARGUES, Philippe P. & CASTRO, Ronaldo S. (orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBAS, L.C.; LEMOS, S.V.; ANASTÁCIO, L. B. de A. **Bases para políticas de educação ambiental no Brasil: perspectiva histórico-cronológica**. *Pedagogia em Foco*, v. 11, n. 5, p. 120-135, 2016.

SÃO PAULO. Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2007. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. Disponível em:<
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12780-30.11.2007.html>>.
Acesso em: 09 jun. 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SORRENTINO, M. et al. **Educação ambiental como política pública**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>>. Acesso: 6 jun. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2009.

A RELAÇÃO ENTRE A MULHER E A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO

PRADO, Pollyana Paula dos Santos – UCDB¹³⁶

PRADO, Ana Paula dos Santos – UNIARA¹³⁷

SOUZA, Regina Maria de – UNESP¹³⁸

1 INTRODUÇÃO

A mulher possui um papel fundamental na sociedade contemporânea, ocupando posições de destaque na política, no mercado de trabalho e nos mais distintos espaços de decisão. Entretanto, ainda existem preconceitos históricos a serem vencidos e realidades concretas que refletem violência e medo a serem modificadas.

Um dos problemas elementares enfrentados pela mulher é a proliferação da violência, que remonta a um processo histórico, responsável por produzir consequências traumáticas para os que são alvo.

No que se refere à abrangência dessa violência pode-se afirmar que multiplicou-se ao longo de várias fases da história da humanidade, abrangendo países, culturas e classes sociais distintas.

No contexto atual, em que se verifica grande avanço das sociedades humanas, também se percebe que a estigmatização da mulher ainda persiste, sendo que a mesma possível tem seus direitos desrespeitados, mesmo que os mesmos sejam preconizados em legislação nacional e estrangeira.

Podem ser mencionados com exemplos de violência contra a mulher, proliferação de casos de estupro, violência doméstica e toda sorte de comentários inadequados e repletos de malícia e expressões pejorativas, que denigrem a imagem feminina, colocando a mulher em posição sobrepujada.

Cabe destacar ainda que a legislação brasileira que visa proteger os direitos constitucionais mulher, tem apresentando avanços nas últimas décadas. Ressalte-se a tentativa de garantir assistência às mulheres vitimadas pela violência,

¹³⁶ Graduanda em Filosofia – Universidade Católica Dom Bosco, pollyanapp@hotmail.com

¹³⁷ Graduanda em Direito – Centro Universitário de Votuporanga, anapaula.prado@hotmail.com

¹³⁸ Economista IE/UFU, mestre e doutora Unesp-Franca, souzarm@hotmail.com.

no que se refere à questão da saúde e da segurança, para que as mesmas não se sintam intimidadas no momento em que denunciam seus agressores.

Nessa perspectiva, o presente estudo visa realizar uma discussão sobre o processo histórico de estigmatização da mulher, destacando o desenvolvimento da legislação brasileira que trata da punição à violência praticada contra a mulher.

2 PRECONCEITO E ESTIGMATIZAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA DA SOCIEDADE HUMANA

Cabe considerar inicialmente que o preconceito e as diferentes formas de violência, estão presentes na sociedade humana desde a sua origem. Segundo Bacila (2015) o estigma constitui-se em uma sinalização pejorativa sobre outrem ou algo, que inspira descrédito.

Há que se considerar ainda que o mesmo apresenta duas dimensões. A primeira dimensão é objetiva, ou seja, constitui-se em sinais como: a cor da pele, a origem, a doença, a nacionalidade, a embriaguez, a pobreza, a religião, o sexo, a orientação sexual, a deficiência física ou mental. A segunda, por sua vez, é subjetiva e pode ser exemplificada com a atribuição negativa que se faz a estes estados.

Bacila (2015) afirma que, essas dimensões ocasionam malefícios no convívio diário dos estigmatizados, pois são encaminhados à marginalização social, em função dos estigmas funcionarem como determinantes de discriminação.

No que se refere à exclusão, esta se configura em resultado dos estigmas. Ou seja, a disseminação de ideias referente a uma determinada pessoa ou grupo social são inferiores é um perigo que o estigmatizado sofre, pois é tratado como um estranho. (BACILA, 2015).

As definições do passado demonstram aversão relacionada ao que, de fato, o ser humano é. Tal recôndito é explicado pela história intensa da humanidade, repleta de agressões e crueldades, loucuras e torturas ao qual se deu durante milênios, acumulando-se rótulos, julgamentos e opiniões sobre os seres. (BACILA, 2015).

Quanto à questão dos estereótipos, o mais propagado, no que se refere à questão da mulher, é que esta é dona de casa, do lar, ser frágil e incapaz de fazer o que o homem faz, quase todas as vagas do mercado de trabalho de médio e alto nível estavam completamente à disposição exclusivamente dos homens. (BACILA, 2015, p. 38).

Como demonstra o autor, o rótulo feminino mais disseminado, é o que cabe a mulher desempenhar o papel de dona do lar, provedora de exímia fragilidade e incapacidade, cabendo apenas ao homem cumprir tarefas de médio e alto nível, ocupando, dessa forma, a maior parte das vagas do mercado de trabalho.

O controle social não se dá apenas por ações estatais administrativas, mas sim pelos estereótipos inventados pelos meios de comunicação como a televisão e o rádio, demonstrando fórmulas predominantes de resolução simbólica, contribuindo assim, para a sustentação do poder.

A máxima liberdade, igualdade e fraternidade, empregada no contexto do Iluminismo serviu de estímulo para o início da emancipação feminina. Com isso, a partir dos anos 1980, florescia o feminismo como uma tentativa de mudança radical de luta pela obtenção de espaço da mulher na sociedade.

A hipótese de a mulher ingressar no mercado de trabalho como um projeto principal de vida e morar sozinha, ou então esperar a união conjugal para o momento em que encontrasse a pessoa certa, estava completamente descartada. O mercado de trabalho também não concebia uma mulher trabalhando nas mesmas condições que o homem. A mulher só conseguiria um emprego de quinta categoria e com uma remuneração irrisória, ou então, se ela fosse dos padrões de beleza da época, seria objeto de assédio sexual no trabalho, nas ruas ou seria explorada sexualmente na indústria do sexo. (BACILA, 2015, p. 58).

A subjugação feminina dada pelo sistema patriarcal desde há muito séculos tornava o movimento um ato ridicularizado, pois era inadmissível a emancipação da mulher perante suas próprias decisões de conduta. A própria sociedade, assim como a Lei, não oferecia espaço na própria esfera para que pudesse viabilizar a autonomia ao gênero feminino.

A mulher casada também estava numa enrascada, pois ela deveria ser completamente obediente ao marido. Ainda hoje, é comum a mulher apanhar do marido e ainda ter que se calar, por não sentir segurança para pedir auxílio para alguém. Mas até os anos 1.970, a violência doméstica era ainda maior. Depois que foi aprovada a lei do divórcio, a mulher estava acabada fisicamente, mentalmente e não estava preparada para trabalhar fora do lar. O problema era de toda uma deformação cultural que remontava a milhares de anos opressão. (BACILA, 2015, p. 58).

Nessa sociedade que a valorização da mulher se dá apenas com a efetivação do casamento, a torna submetida ao marido, tido como a ordem superior familiar, cabendo a ele a responsabilização da vida dos demais de modo a agir de modo como bem lhe convir; inclusive a utilização da violência, seja ela física, verbal ou sexual; para efetivar sua dominação. Apesar da conquista da Lei nº 6.515,

(BRASIL,1977), a mulher que, subjugada e traumatizada com a condição que até então viveu, se encontrava paralisada e sem amparo o suficiente para poder desfrutar do êxito.

Bacila (2015) explica que, mesmo após a conquista da Lei do divórcio, a mulher não estava totalmente preparada para a tão sonhada independência, pois a sociedade, ainda não aceitava a condição feminina em seus mais diversos âmbitos, devido a normalização social da condição feminina resignada à submissão.

Tal movimento encontrou contradições ao propor os direitos femininos na legislação penal, para benefício dos mais frágeis, a tutela penal com suas normas protetoras seria a solução, porém, de acordo com Bacila (2015), não é o ideal, porque apesar do Direito reconhecer a igualdade entre mulheres e homens; não é reconhecido nas diversas instituições sociais. Para ele, se as regras sociais, que consideram a mulher como um ser inferior, não mudaram, o preconceito e a discriminação tender a persistem.

A princípio, mulheres eram consideradas socialmente iguais aos homens. Essa realidade mudou, a partir do momento em que se deu a divisão e especialização das tarefas diárias, principalmente quando a competência feminina era resignada a alimentação e proteção das crianças, garantindo, de certa forma, a sobrevivência da espécie. Com isso, passou a formar, camadas sociais distintas; beneficiando a concentração crescente do poder, pelos homens, gerando assim, o primeiro estigma da inferioridade feminina. Portanto, não existiu a priori uma superioridade masculina, mas sim um processo cultural de repetição que se desenvolveu em razão de circunstâncias ou particularidades aleatórias. (BACILA, 2015).

Com o advento do estigma da inferioridade feminina, sendo a mulher a única responsável aos cuidados dos filhos no processo de formação, sendo assim, importante transmissora de cultura. Para realizar uma maior dominação sobre as mesmas, criaram-se estigmas religiosos que perpetua rigorosa disciplina social, aumentando ainda mais o poder patriarcal e a subordinação da mulher.

3. A MULHER E OS CRIMES CONTRA A DIGNIDADE HUMANA

A dignidade da pessoa humana, ressaltada por Nucci (2014), é o princípio regente do Estado Democrático de Direito, constituídos a partir de dois

critérios. Objetivo é aquele que abrange as condições básicas para a sobrevivência do indivíduo na sociedade. Subjetivo, é o respeito dado à particularidade do ser humano desde seu nascimento até a sua morte, sendo esses designados à atenção do Estado.

A dignidade da pessoa humana é princípio regente do Estado Democrático de Direito (art. 1º, III, da CF), constituindo-se de dois fundamentais aspectos, objetivo e subjetivo. Sob o ponto de vista objetivo, abrange a segurança no mínimo existencial ao indivíduo, que precisa ser atendidas as suas necessidades básicas para a sobrevivência, tais como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte, previdência social. No enfoque subjetivo, abarca sentimentos de respeitabilidade e autoestima do ser humano, destacando-se como indivíduo, desde o nascimento até o final de sua trajetória, durante a qual forma sua personalidade e relaciona-se em comunidade, merecendo particular consideração do Estado. (NUCCI, 2014, p. 23).

De acordo com o autor, o respeito à dignidade humana é essencial ao firmamento da autoestima do indivíduo, contribuindo para a construção nas diversas dimensões da sua particularidade.

No que se refere ao Estado Democrático de Direito, parte de sua estrutura fundamenta nos direitos e garantias fundamentais dos indivíduos, dentre eles; dignidade da pessoa humana e na erradicação da marginalização sem qualquer tipo de descriminalização.

A constituição livre da personalidade remete-se ao cuidado em não permitir a violação da intimidade.

Para Nucci (2014), a individualidade da pessoa humana constitui-se na sua personalidade que determina a forma de ser e agir, sendo ela um ato exclusivo, pois se dá pela combinação genética aliada ao contexto sociocultural. Tal processo transcorre do direito de manifestar-se livremente sem tutela do Estado, visto que, o âmbito decorrente do desenvolvimento seja de proteção.

A conexão do ser humano consigo próprio, oferecida pela intimidade, expressa suas particularidades sentimentais e de desejo. A dignidade sexual, presente no plano individual, confere a intimidade do indivíduo ao qual relaciona-se em torno da desenvoltura associada à vida sexual.

A prática sexual constitui parte essencial da vida privada e da intimidade do indivíduo, podendo realizar-se no âmbito doméstico. Encontra-se, assim, duplamente protegida: no foco individual e na alçada do ambiente. Não se admite, por certo, a atividade sexual criminosa, que pode dar ensejo à prisão em flagrante, autorizadora da invasão da casa. (NUCCI, 2014).

O estupro caracteriza-se como delito grave, porque estabelece ligação entre o crime e a liberdade individual.

Tutelados pelo Direito, os bens jurídicos constituídos por interesses e objetos guardados; assim como o bem jurídico penal que visa à proteção no plano criminal, em que decorre conforme a evolução do desenvolvimento humano mediado por suas tradições e costumes. Com isso inclui; vida, integridade física, patrimônio, honra, saúde individual e pública, liberdade individual, intimidade, vida privada, sigilo da correspondência, asilo domiciliar, propriedade imaterial, organização do trabalho, sentimento religioso, memória dos mortos, família, incolumidade pública, fé pública, administração pública, administração da justiça, finanças públicas, relações de consumo, meio ambiente, ordem tributária, ordem econômica, dentre outros. (NUCCI, 2014).

A dignidade da pessoa humana constitui princípio regente do ordenamento jurídico, inclusive do Direito Penal. Sob o prisma subjetivo, implica o sentimento de respeitabilidade e autoestima do ser humano, constituindo presença marcante na formação da sua personalidade. (NUCCI, 2014).

A dignidade sexual liga-se à sexualidade humana, ou seja, o conjunto de fatos, ocorrências e aparências da vida sexual de cada um. Associa-se a respeitabilidade e a autoestima à intimidade e à vida privada, permitindo-se deduzir que o ser humano pode realizar-se, sexualmente, satisfazendo a lascívia e a sensualidade como bem lhe aprouver, sem que haja qualquer interferência estatal ou da sociedade. (NUCCI, 2014, p. 31).

Dessa forma, torna-se intolerante a invasão da intimidade no âmbito da relação sexual, ainda mais se for precedida mediante coação e violência. Assim, a essência da tutela penal é a coerção não consentida para o ato sexual.

Não obstante, a coação física ou moral de modo a satisfazer a lascívia do agente sem aprovação do outrem, constitui-se crime contra a dignidade sexual.

Nucci (2014) explica que, a dignidade sexual não deve ser julgada a partir de regras morais, conservadoras e religiosos, pois a dignidade não se relaciona com bons costumes sexuais. Já que a dignidade sexual envolve a autoestima do ser humano em sua vida íntima, não cabe assim, nenhuma intervenção estatal, apenas para reprimir atitudes violentas contra crianças, jovens e adultos.

A liberdade individual do ser humano é protegida sobre diversos aspectos, no âmbito do tráfico de pessoas, em que as vítimas podem ser levadas a viver em cativeiros, correspondendo aos anseios sexuais de outras pessoas.

No decorrer do tempo, o estupro obteve diversos significados, porém, sua essência consiste na violação sexual violenta, coagir a pessoa à prática de ato libidinoso, inclusive a conjuração carnal mediante o emprego da ameaça ou violência.

Trata-se de crime grave, por abranger lesão múltipla a bens jurídicos de crucial relevância, tais como a liberdade, a integridade física, a honra, a saúde individual e, em último grau, a vida. O estuprador subjuga a vítima, a ponto de lhe tolher a liberdade de querer algo, ferindo-a ou ameaçando-a, além de lhe invadir a intimidade, por meio de relação sexual forçada, maculando sua autoestima e podendo gerar danos à sua saúde física e moral. (NUCCI, 2014, p. 35).

A compreensão legislativa foi modificada por causa da Lei 8.072/90 (crimes hediondos), equiparando as penas dos crimes de estupro e atentado violento ao pudor (reclusão, de seis a dez anos). Atualmente, na sequência, houve por bem o Legislativo rever a situação punitiva, unificando os delitos, cominando faixa exclusiva, para as condutas de violação sexual violenta, vale dizer, para ambas, os parâmetros são de seis a dez anos de reclusão. (NUCCI, 2014).

O autor destaca ainda que, constranger significa impedir a liberdade na obtenção forçada de conjuração carnal, sendo ela o encontro sexual das partes íntimas do corpo humano, assim como a cópula, entre outros atos capazes de causar prazer sexual.

Para combater o estupro, necessita da atuação de diversas áreas como o individual, social, cultural, jurídico, econômico e político.

Em relação ao constrangimento, existe a violência e a grave ameaça, que subdivide entre coação física (violência em si) e a intimidação séria e pertinente (violência moral e ou grave ameaça). A violência pode direcionar a vítima, assim como terceiros da convivência cotidiana, obrigando-a cometer conjuração carnal ou ato libidinoso. O ato libidinoso pode ser cometido com pessoas vestidas, de modo a obrigar o toque nas suas partes íntimas.

Se por ventura, a recusa inicial transformar-se em aceitação ou prazer durante o ato sexual, altera-se o delito. Caso, no momento da aceitação vier acontecer o contrário, ou seja, a recusa há espaço para o aparecimento do estupro. (NUCCI, 2014)

De acordo com o artigo 234-A do Código Penal, destaca-se:

Art. 234-A. Nos crimes previstos nesse Título a pena é aumentada:
III – de metade, se do crime resultar gravidez; e

IV – de um sexto até a metade, se o agente transmite à vítima doença sexualmente transmissível de que sabe ou deveria saber ser portador. (BRASIL, 1940).

A lei declara maior gravidade no delito sexual, quando resulta em gravidez ou há transmissão de doenças, tendo em vista as dificuldades advindas de tal condição. Ocorrem prejuízos na perspectiva biopsicossocial, decorrentes das dúvidas, medo e ansiedade que permeiam a dualidade de sentimentos que emergem quando a mulher se percebe grávida, mas em decorrência de violência extrema.

A partir do momento que, o crime é executado por meio de grave ameaça e às ocultas, dificulta a prova do delito e sua autoria. Muitas vezes, existe apenas a palavra da vítima como meio de prova.

Tais fatos devem ser verificados de forma a não ser parcial de nenhuma das partes, tanto do réu quanto do acusado. Entretanto, tem de determinar o tipo de confiança da manifestação da vítima, assim como do acusado.

O estupro pode ser cometido, também, contra aquelas pessoas (garotas ou garotos de programa) que negociam o próprio corpo a corresponder os prazeres advindos dele, posto que a violência possa ocorrer em qualquer ocasião. Embora, torna-se complexo conduzir provas satisfatórias á uma condenação justa.

Foi-se o tempo em que a proteção penal destinava-se somente à mulher honesta. Não é época para imiscuir os costumes sexuais (os tais bons costumes) no contexto das violações sexuais violentas. Qualquer estupro é atentatório à dignidade humana e, como tal, precisa ser punido. (NUCCI, 2014, p. 48).

Estudos variados têm demonstrado a imprecisão de se buscar um perfil satisfatório para identificar o estuprador. Como lembra Villada, o abusador pode não somente ser uma pessoa sem nenhum traço especial aparente, mas, ao contrário, pode resultar em um de tantos sujeitos comuns que se encontram próximos da vítima dessa categoria de delitos (é comum a confusão do rol cuidador-abusador). Tais podem ser; o pai, um amigo, um tio, um irmão, um vizinho, um sacerdote, um médico, um educador ou seu próprio parceiro. (NUCCI, 2014).

É evidente a discriminação com a vítima do estupro. A falta de preparação aliada ao preconceito de muitas autoridades questiona-se o posicionamento da vítima diante seu comportamento sexual, roupas, ou seja, sua vida íntima, ainda mais quando se trata de mulher. Entretanto, deve-se ter cuidado

específico no julgamento da vítima, não o fazendo de forma precipitada e muito menos sem conhecer o agressor.

Nucci (2014) acentua que, o texto penal é falho e incompleto, pois apresenta classificação do infrator em relação ao ato, no caso, apenas agressões físicas, sendo que, possa acontecer do incriminador cometer constrangimento, além de físico, como moral, direto, indireto, gestos ou palavras.

O sujeito ativo corresponde à pessoa que seja superior ou ascendente sobre a vítima. O sujeito passivo é o subordinado ou funcionário do grau baixo. Aquele funcionário que possui uma hierarquia superior aos demais perante o seu trabalho, detém do poder sobre os demais; tal dominação não entra no espaço íntimo ou civil. Em relação ao sexo, é indiferente, no entanto, a vítima e o agressor podem ser tanto homem quanto mulher; que utilizam da vantagem ou favorecimento sexual, sendo este caracterizado como aproveitamento seguido de ganho, seja ele material ou imaterial, que parte do elemento subjetivo, tornando assim, a forma culposa.

A partir do momento que, respeita a vontade do indivíduo que faz do sexo uma forma de comercialização, o suporte à prostituição pode ser lícito e proveitoso. A imoralidade relacionada a este assunto, não relaciona-se com o âmbito do Direito, em que o mesmo prioriza a liberdade individual e a intimidade dentro da vida privada.

Torna-se crime as seguintes condutas: atrair alguém à prostituição (por lenocínio), seja mediante o pagamento em dinheiro ou exploração sexual ocasionada por pressão, dificultando a saída da prostituição ou outro meio de exploração sexual. O indivíduo levado à exploração sexual é tido como objeto material, já o objeto jurídico é relacionado à moralidade sexual pública. Apesar do lenocínio ser considerado crime, ignora o favorecimento à prostituição demonstrado nos meios de comunicação e divulgação, que facilitam o comércio do sexo.

As demais formas de exploração sexual ligada ao tráfico internacional de pessoas são passíveis de punição, pois, na maior parte dos casos, é realizado de forma fraudulenta e a restringir a liberdade do subordinado. Quando o tráfico é realizado de maneira espontânea, dificulta-se muito o agrupamento suficiente de provas para que ocorra uma condenação.

O fato de conduzir a pessoa prostituir-se no estrangeiro é considerado crime da mesma forma que leva alguém para outro país para exercer alguma forma

A RELEVÂNCIA DE DIFERENTES MODALIDADES E PRÁTICAS DE ENSINO PARA A CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA, CRÍTICA E EMANCIPADORA – p. 313-321

de exploração sexual. A entrada em outro país ou no território nacional pode ser regular ou irregular. Esse fato leva à uma pena de reclusão, de três a oito anos. (NUCCI, 2014).

Há aumento da reclusão, caso a vítima seja menor de 18 anos, deficiente ou enferma, sem discernimento para a prática do ato; se o causador for ascendente, cônjuge, companheiro, tutor, ou empregador da vítima. Eleva-se mais, caso ocorra o emprego da violência, grave ameaça ou fraude. (NUCCI, 2014).

Tanto o sujeito ativo quanto o sujeito passivo, pode ser homem ou mulher. O objeto material é o indivíduo traficado; o objeto jurídico é a dignidade sexual.

A prostituição a partir do prisma da exploração sexual, é um crime que pode ser cometido por qualquer um, pode estar envolvida, um ou mais agentes atuantes mediante diversos atos, que contribuem no efetivo exercício das ações da vítima durante a exploração sexual.

Caso as condições de trabalho sejam absolutamente condizentes com as promessas, respeitando-se a individualidade da pessoa prostituída e fornecendo-lhe condições seguras do trabalho, restaria apenas o problema concernente à moralidade. (NUCCI, 2014, p. 210).

A presença de violência ou grave ameaça, cabe ao Estado interferir com rigidez para que os culpados sejam punidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações apresentadas a longo desse artigo, é possível concluir que a violência contra a mulher foi e ainda é praticada de modo intenso, fundamentalmente no âmbito familiar, em que nem sempre é percebida externamente.

A prática da violência direcionada à mulher, em várias situações, é impulsionada pelo parceiro afetivo, que a torna refém de práticas cotidianas de violência física e psíquica.

Mulheres que se tornam vítimas de violência apresentam um perfil com características específicas, como dependência financeira do parceiro, baixo índice de escolarização, fragilidade e isolamento de sua família ou grupo de amigos, o que a torna propensas a aceitar pacificamente as situações de violência e humilhações.

A violência silenciosa se estrutura por meio de uma série de acontecimentos familiares. Inicialmente assume a forma de um velado que com tempo acaba se materializando em frases e atitudes do agressor altamente lesivas para a saúde biopsicossocial da mulher. Com o tempo, a violência psicológica eclode para a violência física.

Nessa perspectiva é elementar destacar as violências sutis que com o tempo tornam-se uma realidade triste e extrema. A violência psicológica que ocorre no ambiente doméstico, habitualmente materializa-se diluída em atos que não se relacionam diretamente com o conceito de violência. À mulher, por exemplo, são delegadas as tarefas cotidianas de cuidado dos filhos e da casa, mesmo que sua carga horária de trabalho externo seja a mesma ou até maior do que a do companheiro do sexo masculino. Quando encontram dificuldades para cumprir sua rotina são rotuladas como incapazes ou preguiçosas.

Além das informações apresentadas anteriormente pode-se afirmar que o combate a modalidades de violência como a doméstica, seja física ou psíquica, demanda a intervenção de diversas áreas como a jurídico, político, econômica e sociocultural.

REFERÊNCIAS

BACILA, C. R. **Criminologia e estigmas**: um estudo sobre os preconceitos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. In: CURIA, L. R.; CÉSPEDES, L.; ROCHA, F. D. **Código Civil, Constituição Federal e legislação complementar**. 22 ed. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 19-148.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson, 2002.

NUCCI, G. S. **Crimes contra dignidade sexual**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

PIOSIADLO, L. C. M.; FONSECA, R. Maria G. S.; GESSNER, R. Subalternidade de gênero: refletindo sobre a vulnerabilidade para violência doméstica contra a mulher. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 728-733, dez. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452014000400728&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 ago. 2017.

A RELEVÂNCIA DE DIFERENTES MODALIDADES E PRÁTICAS DE ENSINO PARA A CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA, CRÍTICA E EMANCIPADORA – p. 313-321

SANTOS, A. C. W.; MORE, C. L. O. O. Repercussão da violência na mulher e suas formas de enfrentamento. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 227-235, ago. 2011 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 ago. 2017.

A RELEVÂNCIA DE DIFERENTES MODALIDADES E PRÁTICAS DE ENSINO PARA A CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA, CRÍTICA E EMANCIPADORA

SOUZA, Bruna Soares de – UNESP¹³⁹

TEIXEIRA JÚNIOR, Milton Marcondes – UNESP¹⁴⁰

CISI, Pedro Henrique Reato – UNESP¹⁴¹

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Discutir diferentes caminhos percorridos pela Educação é o objetivo principal deste trabalho, sendo norteado por três perspectivas recorrentes na atualidade: o ensino em tempo integral, a educação no campo e o ensino de sociologia. No caso do Ensino Integral, vários autores acreditam que essa modalidade de ensino apresenta uma forma de desenvolver um indivíduo pleno e capaz de ocupar um lugar na sociedade (CAVALIERE, 2007; CAVALIERE; COELHO, 2002; GERMANI, 2006; GONÇALVES, 2006; SANTOS, 2009). O desafio seria tornar essa educação relevante para o aluno e para suas famílias.

Nessa perspectiva, a escola de tempo integral passa a ser um lugar passível de contribuir para uma formação completa do indivíduo, deixando de ser um mero espaço onde os pais deixam os filhos enquanto trabalham. O ensino em tempo integral, como o próprio nome explicita, deve buscar a formação integral do aluno, usando para isso, a expansão do horário escolar a fim de formar indivíduos autônomos, solidários e competentes (SÃO PAULO, 2015).

Seguindo essa linha de raciocínio, a Educação do Campo também aparece como uma modalidade de ensino voltada ao entendimento e à emancipação do estudante, especificamente o situado no meio rural. Assim, a mesma – que surge a partir do processo de passagem do rural para o urbano – é pautada visando minimizar o efeito desigual característico da sociedade capitalista, de modo a possibilitar ao morador do meio rural o devido acesso à Educação.

¹³⁹ Cientista Social e mestranda do Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Franca, São Paulo. E-mail: brunass.sociais@gmail.com

¹⁴⁰ Administrador e mestrando do Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Franca, São Paulo. E-mail: miltonjuniorrp@hotmail.com

¹⁴¹ Professor de Ciências Humanas do Programa Ensino Integral (SEESP) e mestrando do Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Franca, São Paulo. E-mail: pedroreato@hotmail.com

O *continuum* rural-urbano tem desencadeado novas relações de vivência e trabalho. Ou seja, cria-se no meio rural novos estilos de vida, concepção de mundo, modalidades de trabalho, novas formas de sustentabilidade e uso de novas tecnologias que tecem uma interdependência nas diversas relações sociais, que por consequência tornam-se mais complexas. E tudo isso precisa ser incorporado pelas práticas e/ou instituições educacionais, de modo que seja possível oferecer para a sociedade oportunidades aptas a minimizar os riscos, inclusive, de extinção da própria realidade rural – através do êxodo rural, por exemplo – que é espacial e socialmente distinta da realidade urbana (NAZARETH, 2001).

São elas, as instituições de ensino de modo geral, que assumem uma função social de fundamental importância, na medida em que têm condições de contribuir para a formação de uma juventude cidadã, possibilitando, através da educação democrática, crítica e reflexiva, que os indivíduos aperfeiçoem suas visões e concepções de vida, que tenham acesso às novas tecnologias e condições de mudar seu cotidiano, estabelecendo relações interpessoais com novos grupos de pessoas. Isso pode lhes despertar para novas expectativas e quiçá melhor qualidade de vida.

Para obter sucesso nesse compromisso a Escola precisa revisitar suas práticas, políticas e/ou ações didático-pedagógicas, aprimorando-as constantemente. Uma maneira de fazer isso é estimulando o conhecimento crítico reflexivo em estudantes, e nesse sentido a disciplina de Sociologia aparece como relevante na medida em que tem condições de contribuir para a formação de estudantes-cidadãos (LDB BRASIL, 1996), críticos e, minimamente, sensibilizados pelos problemas que atingem a si e a sociedade.

Trata-se de uma disciplina que coloca esses jovens em contato com o meio social que estão inseridos, dificultando as chances da constatação de uma postura alienada e passiva diante dos desafios que ainda precisam ser enfrentados pela sociedade, seja ela local, regional, nacional, ou global (BRASIL, 2006, p. 105).

Sendo assim, o presente texto pretende apresentar, através da inter-relação entre Ensino Integral, Educação no Campo e Ensino de Sociologia, o quanto modalidades e/ou práticas de ensino voltadas à reflexão crítica sobre a Educação, bem como a sociedade, tornam-se importantes para a conquista de uma Educação Básica, cada vez mais, inclusiva, democrática e emancipadora para os estudantes, em especial do Ensino Médio.

2. METODOLOGIA

Por meio da realização de uma reflexão teórica sobre o Ensino Integral, a Educação no Campo e o Ensino de Sociologia, pretende-se apresentar o quanto esse tipo de proposta educacional torna-se relevante no sentido da conquista de um Ensino Médio mais inclusivo, democrático e emancipador, uma vez que atualmente, a Educação Brasileira defende, e vem pautando, um ensino que seja, cada vez mais, democrático e crítico para seus estudantes (LDB 9.394/96, Art. 35, Parágrafo III).

Por esse aspecto, essas modalidades configuram-se em exemplos importantes para a conquista desse objetivo. Além disso, é importante considerar que as propostas voltadas a uma formação humana de estudantes, enfrentam desafios (cf. HANNOUN, 1998), inclusive para sua implementação e observância no contexto escolar, uma vez que nem sempre são entendidas como necessárias.

A partir das reflexões obtidas nas experiências e/ou discussões realizadas ao longo do texto, espera-se, portanto, que seja possível justificar a necessidade da institucionalização, bem como consolidação de políticas e práticas voltadas a uma formação integral, inclusiva e efetiva para os estudantes da Educação Básica.

3. REFLEXÕES PROPOSITIVAS

3.1. OS DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS PELO ENSINO INTEGRAL E SUA RELEVÂNCIA PARA A PROMOÇÃO DE UMA FORMAÇÃO TOTAL DO ESTUDANTE

Para uma abordagem correta do tema, faz-se necessária a diferenciação entre educação integral e ensino em tempo integral. De acordo com Gonçalves (1996), a educação integral é aquela que busca formar um indivíduo em sua totalidade, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicossocial. Já o ensino em tempo integral procura aliar a ampliação da jornada diária escolar com práticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Uma vez definida a concepção de tempo integral, levanta-se a questão: qual público deve ser atendido por essa modalidade de ensino?

O presente trabalho defende que todos os indivíduos deveriam ter condições de frequentar escolas de tempo integral, porém, devido à diferenciação social inerente ao sistema capitalista, a educação em tempo integral deve privilegiar o atendimento as classes populares.

Percebe-se, tanto na educação convencional como no tempo integral, a ocorrência da evasão na transição do ensino fundamental ao médio, desencadeada, principalmente, pela necessidade do jovem ingressar no mercado de trabalho (BATISTA et al., 2009; SOARES et al, 2015). Diante dessa realidade escolar, mais um desafio se desenrola na implantação do ensino em tempo integral nas escolas brasileiras, a manutenção do aluno carente de ensino médio nesta modalidade de ensino. Também é possível realizar um questionamento quanto à qualidade e a significação do ensino oferecido: a adição de tempo ao horário escolar é usada de maneira adequada e significativa para o aluno? Até que ponto os alunos e a comunidade enxergam a experiência integral como ferramenta de mudança da realidade social?

De acordo com Coelho (2009), é imprescindível que o ensino em tempo integral não apenas englobe atividades curriculares, mas também outras de natureza diversa que signifiquem formação e acesso à informação, na qualidade de busca pela construção contínua da cidadania, dado que, de nada adianta ampliar o tempo escolar, sem oferecer em contrapartida mecanismos que garantam uma efetiva aprendizagem (CAVALIERE, 2007).

Schmitz e Souza (2016) argumentam que o tempo a mais na escola só tem sentido se propiciar a aprendizagem do aluno, pois, caso nesta adição de tempo, se repitam as mesmas práticas pedagógicas adotadas na educação convencional, não será atingida a educação integral.

Cavaliere (2007) em seus estudos sobre a educação integral, cita Dewey, nos trazendo concepções do autor tais como a relevância das interações sociais nos processos educativos. O autor argumenta que a educação se dá na teia de relações entre os indivíduos e a cultura que os cerca, de forma a permitir situações que fomentem mudanças e percepções, pois, para o autor toda prática compartilhada é, por sua natureza, educativa. No caso da escola, este meio social deve ser intencionalmente preparado e favorável à aprendizagem a partir das relações sociais.

Pode-se inferir, de acordo com os autores que defendem o ensino em tempo integral, que este deve priorizar uma formação que permita ao indivíduo desempenhar um papel na sociedade, de maneira democrática e autônoma. Dessa forma, o tempo integral precisa oferecer aos alunos condições que garantam seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial, amparados em experiências de reflexão e compartilhamento de ideias.

3.2. PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO DA JUVENTUDE RURAL

O interesse em conhecer os programas de políticas públicas que protegem o meio rural em que vivem os jovens, são exemplos de preocupações que justificam a necessidade da investigação sobre qual seria o papel do jovem no meio rural, e de que maneira a Educação no Campo contribui para a formação de sua identidade.

A Educação do Campo deve abranger um coletivo, ou seja, famílias que vivem em um espaço rural advindo de herança dos pais, militância de movimentos sociais, entre outras formas de conquista da terra. Este coletivo se depara com índices de precarização de espaço para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e a própria inserção do processo de aprendizagem em questão (CALDART, 2010).

O meio rural atualmente vive um conflito voltado para as questões da sucessão rural, ou seja, o jovem herda as terras conquistadas pelos pais e a tendência é que dê continuidade à agricultura familiar em seu lote ou nas áreas coletivas. Abramovay (1998) argumenta que a questão sucessória no campo está articulada em torno da figura paterna, que determina o momento e a forma da passagem das responsabilidades sobre a gestão para a próxima geração. Alguns jovens neste processo descobrem que não têm a mesma vocação dos pais para o trabalho agrícola, outros por sua vez levam conhecimento para o meio rural em busca de crescer juntamente com a família, e neste contraponto nasce o conflito familiar rural.

No governo de Dilma Rousseff em 2016, foi criado o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, através da Lei 8736/16, como sendo uma política pública nacional a ser implantada nas hierarquias estadual e municipal, voltada ao desenvolvimento do jovem rural e as tratativas necessárias a solução da sucessão

A RELEVÂNCIA DE DIFERENTES MODALIDADES E PRÁTICAS DE ENSINO PARA A CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA, CRÍTICA E EMANCIPADORA – p. 313-321

rural. Um dos temas abordados por esta lei é exatamente a Educação do Campo, como sendo um dos pontos chaves de discussão, transformação e mediação do conflito da sucessão rural. É sugerido a implantação de escolas técnicas para os jovens através dos programas do Pronatec Rural (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e a reforma e implantação de CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil), construindo um saber através de um ensino médio – técnico, despertando no jovem a militância dos pais, diminuindo os riscos advindos dos transportes de estudantes, além de aliar a teoria e prática.

Para Erivan (2010), na medida em que o gênero humano evolui ao realizar a transformação da natureza por meio do trabalho, criam-se assim outras necessidades humanas. Portanto, é importante que exista a preocupação com a Educação do Campo, já que esta permite assegurar para as gerações futuras aprendizados que garantam a sua sobrevivência.

3.3. O ENSINO DA SOCIOLOGIA E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES CIDADÃOS

Sabe-se o quão desafiador é estimular o debate crítico-reflexivo em estudantes, de modo geral. Não por acaso, diversos estudiosos e especialistas, em especial da Educação, reforçam a necessidade de instituições de ensino buscarem inovar, constantemente, suas metodologias e/ou didáticas, de modo a tornarem o ambiente da sala de aula estimulante e proveitoso para a comunidade escolar como um todo (HAMEL, 2003 apud. ARAGÃO 2006; DEMO, 2004; FREIRE, 1996).

Diante desse cenário, sugere-se a necessidade de os professores, juntamente com a administração e direção escolar, empenharem esforços visando à promoção de um ensino, que não se limite apenas à transmissão de conteúdos técnicos. Também seria fundamental que as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, se atentassem à formação de cidadãos (BRASIL, 2006), críticos e, minimamente, sensibilizados pelos problemas que atingem a si e a sociedade, levando-os, nessa perspectiva, a assumir um papel mais ativo no meio social.

A atividade docente, entre outras coisas, deve possibilitar a investigação científica, levando os estudantes à arte de pensar (PERISSÉ, 2012). Nesse sentido, a disciplina de Sociologia assume papel fundamental.

[...]. A sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar.(BRASIL, 2006, p. 105).

Partindo-se desse pressuposto, espera-se que o trabalho desenvolvido com a disciplina de Sociologia leve em consideração as inquietações dos estudantes. Desse modo, os temas e/ou problemas sociais estudados passam a ser “desnaturalizados” pelos jovens (BRASIL, 2006; MILLS, 1959; SILVA, 2005).

Além disso, essa realidade também acaba levando a comunidade escolar a reconhecer, cada vez mais, a relevância da disciplina, pois além dela ser, a partir de 2008, obrigatória e constantemente cobrada nos exames de ingresso ao ensino superior, ela também contribui para fomentar práticas interdisciplinares nas escolas, uma vez que as reflexões sobre a sociedade tangenciam praticamente a todas as áreas de conhecimento. Salienta Gonçalves (2012) et.al. que

A temática da interdisciplinaridade contribui no diálogo entre a prática e a teoria. Para Freire (2010), a comunicabilidade entre o conhecimento concebido pela teoria e o conhecimento construído na prática cotidiana proporciona a superação do senso comum pelo senso crítico. [...] Este currículo [Sociologia] [...] possibilita aos alunos transcenderem o senso comum, as caracterizações enviesadas e aparentes de construtos e categorias da vida cotidiana, e alcançarem conhecimentos plurais, contextualizados social e culturalmente. (GONÇALVES, Antonio A. O. et.al. 2012, p. 99 e 100).

Desse modo, a Sociologia acaba promovendo a mobilização dos estudantes para uma visão crítica acerca das situações relativas à sociedade, e dessa maneira, a escola não se restringe à sua função técnica. Por outro lado, acaba criando condições de se afirmar enquanto instituição social de relevância na formação de um cidadão ciente e consciente dos problemas sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos possibilita refletir sobre o tempo integral, a educação no campo e o ensino crítico e emancipador proporcionado pela

sociologia, bem como sobre o processo de implantação de políticas públicas que garantam a aplicação deles, apresentando-os, nesse sentido, como relevantes às atuais diretrizes estipuladas pelo contexto educacional brasileiro.

Em um país caracterizado pela descontinuidade de políticas públicas educacionais, a reflexão contínua sobre práticas/modalidades educativas, como as aqui elucidadas, torna-se, cada vez mais, necessária, podendo, inclusive proporcionar subsídios para se atingir os objetivos almejados por uma educação pública democrática e de qualidade.

Ao se debruçar sobre o entendimento, as perspectivas e os desafios enfrentados durante a implementação e condução dessas e outras práticas e/ou modalidades de ensino, a estrutura educacional brasileira, portanto, cria condições para que, gradualmente, os estudantes tenham acesso a um ensino que lhes permita adquirir um olhar crítico sobre os processos e as questões inerentes à vivência social, colocando-os, nesse sentido, como sujeitos ativos, realizados, autônomos e sensibilizados à sociedade na qual se encontram inseridos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. et al. **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília, DF: UNESCO, 1998.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>

CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Educação do Campo - Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico. Coleção Cadernos Temáticos. Santa Maria da Boa Vista, PE, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.28, nº100, p.1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. **História(s) da educação integral***. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr. 2009. Quadrimestral.

GONÇALVES, Antônio Augusto et.al. **O ensino de sociologia e a interdisciplinaridade: estudo de caso de uma instituição da rede estadual de ensino em Minas Gerais**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, 2012.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 1, n. 2, 2006.

HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: UNESP, 1998.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes**. Simpósio Estadual de sociologia. Curitiba: 2005. Disponível em:
<http://www2.uel.br/grupoestudo/gaes/pages/arquivos/Ileizi%20MINI%20CURSO%20A%20Imaginacao%20Sociologica.doc>

SCHMITZ, Heike; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral**. Estudos em Avaliação Educacional, [s.l.], v. 27, n. 65, p.552-581, 31 ago. 2016. Fundacao Carlos Chagas.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural**. Una nueva ruralidad en America Latina, 2001.

A REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A CULTURA DE ESCOLA COMO ELEMENTO DE ANÁLISE DE POLÍTICA NO CAMPO EDUCACIONAL

MERMEJO, Paulo Roberto – UNESP¹⁴²
SOUZA, Tatiana Noronha de – UNESP¹⁴³

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de identificar as representações de professores e alunos sobre a função social da escola como recorte da cultura de escola e, por sua vez, balizar a análise de políticas públicas no campo educacional. Desta forma o trabalho foi estruturado em duas partes: na primeira buscou-se a aproximação conceitual entre cultura de escola e análise de políticas públicas tendo como referencia o ciclo de políticas em sua fase de implementação. Na segunda parte foram apresentadas as análises de dados a partir das respostas dadas por professores e alunos a entrevistas semiestruturadas a partir de roteiros predefinidos, seguido de considerações finais.

A escola enquanto organização compõe com outras organizações uma cultura global que se configura em um processo de criação, recriação e estruturação de significados que permeiam as estruturas organizacionais. Porém ela também se caracteriza por ser uma organização impar que se realiza e se estrutura em função de processos, normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento que as caracterizam como portadoras de uma cultura própria. Barroso (op.cit. 1995) define como cultura escolar os elementos da cultura que são transmitidos pela cultura nacional e cultura de escola a percepção idiossincrática que lhe garante identidade organizacional.

Lück (2009) aponta que em decorrência de ser a cultura organizacional da escola fundada em normas informais e não escritas e que balizam o comportamento da comunidade escolar em seu cotidiano, podem gerar divergências de alinhamento com os objetivos educacionais propostos pelos sistemas de ensino e pela literatura educacional.

Seguindo este mesmo raciocínio esperamos que a análise de política em uma perspectiva sistêmica no campo educacional, passa contar com as

¹⁴² Universidade Estadual Paulista-UNESP/Franca. Mestrando do Programa de Planejamento e Análise de Políticas Públicas. prmermejo@gmail.com

¹⁴³ Universidade Estadual Paulista-UNESP/Jaboticabal. Doutorado. tati_noronha@yahoo.com.br

representações de professores e alunos com elementos da cultura da escola, e como inputs fundamentais para que os formuladores de políticas reorganizem as agendas e desta forma contribuam para uma educação de qualidade para todos.

2. A CULTURA DA ESCOLA COMO ELEMENTO DE ANÁLISE DO CICLO DE POLÍTICAS

Temos como hipótese de que a representação da a função social da escola, na perspectiva de professores e alunos como atores sociais que compõem a comunidade escolar, se configura como uma disposição naturalizada e interiorizada, produto da aprendizagem dentro de uma determinada estrutura social. Assim, podemos inferir que esta estrutura social possa ter correlação com o conceito de *cultura de escola*, como nos apresenta João Barroso (2012).

Barroso propõe que a dimensão cultural da escola pode ser analisada tanto de uma perspectiva global, quanto em uma dimensão específica. No primeiro caso evidenciam-se as relações da escola com a sociedade em geral e, no segundo – na dimensão específica, pode ser analisada em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite (BARROSO, 2012 p. 181). Tomando como ponto de partida seus *estudos da escola*, Barroso (1996) propõe uma posição teórica que coloca a escola como reprodutora de uma cultura geral, com certa autonomia relativa, defendida pelos teóricos sintonizados com a perspectiva estruturalista. Para tal, evoca autores como Canário (1996), Rui Gomes (1993), Manuel Sarmiento (1994) e Leonor Torres (1997, 2003), propondo um novo paradigma para a cultura escolar, no qual as políticas públicas em educação são refletidas na escola enquanto unidades pedagógicas, organizativas e de gestão. Além disso, tem reconhecida sua autonomia, passando de um sistema escolar para um sistema de escolas, e que conseqüentemente leva a uma política de educação local, em detrimento de políticas educacionais nacionais (BARROSO, 2012).

Para justificar o que chama de *cultura de escola*, Barroso, evoca Torres (1997) e Smirch (1983) que distinguem a cultura entre uma *variável independente e externa* e outra: *variável dependente e interna*. No primeiro caso a cultura escolar é nivelada e determinada pela cultura nacional e, no segundo caso, a cultura se constrói no interior da organização sem, rejeitar influências exteriores. Evidencia-se,

assim, a distinção entre a cultura escolar e a cultura de escola, e é na cultura de escola que se materializam traços idiossincráticos que lhes confere uma identidade organizacional própria. (BARROSO. Op. cit.). Nesta perspectiva a cultura de escola se define pelo conjunto de fatores organizacionais, e de processos específicos, que se realizam no interior das escolas concretas, como escolas que produzem sua própria cultura, neste sentido a cultura de escola se revela como estrutura que possibilita a naturalização e interiorização das representações da relação ensino/aprendizagem entre professores e alunos de uma unidade de ensino em particular.

Podemos inferir que este recorte da cultura de escola possa estar inserido em outro contexto ainda mais amplo, que apesar de fomentador de representações, passa pelo crivo idiossincrático da escola em particular. Trata-se das políticas públicas que orientam esta relação ou o que Barroso (Op. cit.p. 195) chamou de *variável independente e externa* e que merecem a atenção da análise de política.

Santos (op. cit.) informa que ao longo do século XX a literatura técnica no campo de Políticas Públicas vem fazendo uso do Ciclo de Políticas Públicas como ferramenta metodológica, tendo como referência o fato de que as Políticas Públicas se materializam em estágios, e que seriam possíveis de serem definidos e analisados.

O frequente uso deste instrumental se fundamenta na perspectiva de que se trata de uma estrutura racional que permite considerar a complexidade da realidade. Esta autora aponta ainda uma ampla tipologia para os ciclos que guardam em comum as fases de formulação, implementação e avaliação das políticas. Tanto Santos como Serafim (et al. 2012) concordam com a divisão dos ciclos em: 1) identificação do problema/formação da agenda de Políticas Públicas; 2) formulação da política/tomada de decisões; 3) implementação e 4) avaliação.

Na primeira fase do *Policy Cycle* – realiza-se a identificação do problema/formação da agenda de Políticas Públicas em que são colocados em cena o modo como os formuladores e a sociedade compreendem uma determinada situação problema. Para Santos (Op. Cit.) os fatos dependem de interpretação, ou seja, não falam por si, e que tais interpretações em sua natureza são diversas, competitivas e conflitantes. Neste sentido o momento inicial do *policy cycle* se configura como um momento de grande efervescência na arena política. Entram em

jogo as orientações político-ideológicas dos atores sociais; a mobilização de grupos sociais organizados; a orientação da mídia e a capacidade de resistência e veto dos grupos de interesse. Trata-se de um momento de livre debate que envolve ideias e interesses de grupos diversos que ao final se identificam como exercício de poder entre agentes sócias. Schattschneider (1960, p. 80, apud Santos, op. cit) propõe que, neste jogo, os mais necessitados não são os que mais participam do jogo, já que quem decide os participantes são, justamente, aqueles que decidem o que é o próprio jogo.

Na segunda fase: formulação de política/tomada de decisão, o governo reconhece que um determinado problema existe e há a necessidade de mobilização em direção à solução ou não, do problema (SERAFIM et. al.). É nesta fase que se define a formulação dos objetivos e a busca de alternativas para a solução do problema identificado na fase anterior. Trata-se, segundo Santos (op. cit. p. 78), de um processo que se define a partir de etapas tais como: 1) a reunião, coleta e sistematização de dados e informações; 2) a análise destes dados e informações de acordo com um referencial teórico e ideológico e 3) a tomada de decisão que por sua natureza, deve perpassar todo o ciclo de políticas públicas. Como todas as decisões envolvem valores e interesses, a tomada de decisão se configura como um processo multidimensional e multidisciplinar, encadeado e interativo, no qual uma decisão afeta outra obrigando os tomadores de decisão a constante revisão das decisões iniciais (SANTOS op. cit. p. 79).

Na implementação, terceira fase da *policy cycle*, o que se tem é um afastamento dos conflitos de interesses e dos embates estratégicos dos diferentes atores políticos, passando ao corpo burocrático e os prestadores de serviços a efetivação do que anteriormente fora decidido. Segundo Santos (op. cit.) esta era a visão que se cultivava a respeito desta fase do ciclo até a década de 70, postura teórica que se referenciava na percepção de que Política Pública e Administração Pública se compunham em duas esferas distintas, cabendo à burocracia a garantia da implementação, mediante a clara definição e compreensão dos objetivos; a disponibilidade de recursos; a capacidade dos gestores de reunirem e controlarem os recursos e a capacidade dos sistemas de comunicação de controlar os indivíduos e as organizações envolvidas na tarefa (SANTOS, op. cit). Na década de 80 acenou-se com a possibilidade de implementação de baixo para cima, com atenção especial

ao papel político dos implementadores e da clientela. A última fase do ciclo – a avaliação – se caracteriza como uma atividade de pesquisa. Um exame objetivo, sistemático e empírico dos efeitos das políticas públicas.

No campo educacional a *policy cycle* como instrumento de análise de políticas públicas tem se apresentado como um instrumento em construção e neste sentido, o tema análise de política tem se estruturado em dois enfoques – o da avaliação e o da análise – sendo que o primeiro é o que tem recebido maior atenção dos pesquisadores (CAVALCANTE, 2007). Peres (2010), ao tomar como referência a *policy cycle*, destaca a relevância dos estudos no campo educacional com foco na implementação, com ênfase na arena de conflitos e interesses em função dos grandes orçamentos, além de relacionar-se com as múltiplas dimensões do Estado de bem-estar social. Partindo deste referencial a análise de política, que aqui se pretende, recai sobre a ação do Estado de São Paulo quanto às políticas educacionais implementadas dentro de um recorte temporal que vai de 2009 até os dias atuais.

No dia cinco de maio de 2009 o governo do Estado de São Paulo, que tinha a sua frente o então Governador José Serra, por meio de sua Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP), cujo secretário era o ex-ministro da Educação, Paulo Renato, vêm a público para apresentar o programa *Mais qualidade na escola*¹⁴⁴. Com o objetivo de melhorar a preparação dos professores e implementar um currículo comum a todas as unidades educacionais do Estado. Enquanto política pública o programa se estruturou em diversos eixos com principal atenção para a formação dos professores com a implantação da Escola de Formação de Professores que posteriormente receberia o nome de seu idealizador. A principal tarefa desta instituição foi a formação dos quadros do magistério para que fosse implantado o currículo comum do Estado de São Paulo. Assim o programa teria na formação de professores o seu eixo estruturante.

Decorridos mais de oito anos da implantação do programa, torna-se relevante identificar o que pensam os atores sociais na base do processo de implementação da política pública. Neste sentido é que a partir deste ponto, este artigo, passa a apresentação e análise de professores e alunos da função social da escola como um recorte da cultura de escola, visando a possibilidade de que tais

144 <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?c=6&id=200874>

representações possam contribuir com informações que retroalimente a política pública em questão.

3. ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Para que se possam reconhecer os elementos da cultura de escola expressos pelos professores e alunos de ambas as unidades escolares analisadas, utilizou-se a orientação metodológica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2006). Seguindo este raciocínio a presente análise se estrutura a partir de temas pré-definidos no instrumento de coleta de dados, representadas por um conjunto de questões específicas que se convertem temas analíticos. Das respostas dadas por professores e alunos, em cada unidade escolar, sugerem outro conjunto de categorias de análise, identificadas em pré-análise, que orientarão o desenvolvimento de análise e compreensão dos conteúdos aqui propostos.

A coleta de dados foi realizada em duas unidades escolares da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, com a preocupação da identificação prévia de elementos que envolvessem características diferenciadas em relação à cultura de escola, ou seja, que pela natureza das atividades desenvolvidas pudessem apresentar diferenciais evidentes em relação aos procedimentos educacionais.

A U.E."A" compõem o conjunto de escolas da Diretoria Regional de Ensino de Sertãozinho que conta com 26 escolas distribuídas por 08 cidades. Segundo dados do DataEscolaBrasil¹⁴⁵ responde por 357 matrículas nos anos finais do ensino fundamental, 669 matrículas no ensino médio e 108 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 101 alunos fazem uso de transporte escolar oferecidos pelo poder público municipal. Segundo dados do ENEM¹⁴⁶ 2015 a média da prova objetiva dos alunos que realizaram a prova foi de 486,84 e na redação de

¹⁴⁵ Disponível em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> ; acesso em 16/04/2016.

¹⁴⁶ "Entre os indicadores, é importante destacar dois: o nível socioeconômico (Inse) e a formação docente. O Inse é a média do nível socioeconômico dos estudantes, distribuído em sete níveis (7 é o mais alto). O cálculo parte das informações dos próprios estudantes no questionário contextual. Por meio desse indicador, é possível observar como o contexto social dos estudantes tem impacto direto sobre o desempenho escolar. Os dados mostram que quanto mais alto o nível socioeconômico, melhores são as notas em todas as áreas de conhecimento avaliadas". Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/enem/2015/enem-2015-medias-por-escola/> acesso em 17/04/2017

545,03. O nível socioeconômico (Inse), um dos recentes indicadores acrescentados à avaliação das escolas, está entre o nível médio alto, com uma permanência dos alunos que varia entre 60% e 80%.

A U.E. “B” compõe o conjunto de escolas da Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto que conta com 98 escolas distribuídas por 13 cidades. Segundo dados do DataEscolaBrasil¹⁴⁷ responde por 2114 matrículas no ensino médio e 299 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).. Segundo dados do ENEM 2015 a média da prova objetiva dos alunos que realizaram a prova foi de 486,84 e na redação de 499,09. O nível socioeconômico (Inse), um dos recentes indicadores acrescentados à avaliação das escolas, está entre o nível médio alto, com uma permanência dos alunos que varia entre 60% e 80%.

Esta unidade tem como diferencia a organização por parte de um grupo de professores que em 2011, em função da insatisfação como os resultados de seu trabalho, organizaram-se em um grupo de estudos que resultou na realização de um projeto. Tal projeto objetiva a busca de alternativas à organização tradicional da escola, e que leve os alunos ao sucesso acadêmico, à autonomia, à realização pessoal, a uma convivência respeitosa, à ação cidadã, enfim, implementar um projeto promovesse uma inovação das práticas de modo a contemplar todas as dimensões da formação humana.

Aprovado em 29/11/2012 pelo Conselho de Escola teve início ao Projeto de Inovação das Práticas Escolares. Em 2013, após negociações durante o processo de atribuição de aulas, foram concedidas ao grupo três turmas da 1ª série do Ensino Médio para organizarmos conforme a proposta do Projeto. Desde então, os professores dividem-se entre momentos no Projeto e momentos em aulas tradicionais em turmas não participantes do mesmo, sem que a gestão do todo escolar corresponda aos princípios organizacionais deste núcleo.

Para cada uma das Unidades Escolares optou-se pela escolha de quatro professores do Ensino Médio e seis alunos, sendo dois de cada de cada ano no mesmo segmento. Todos os participantes do estudo foram escolhidos por sorteio aleatório. Os professores da U.E. “A” foram sorteados em uma lista fornecida pela Equipe gestora, o único critério foi estarem em efetivo exercício na unidade escolar com aulas no ensino médio.

¹⁴⁷ Disponível em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> ; acesso em 16/04/2016.

Os alunos também foram selecionados aleatoriamente por sorteio segundo duas listas, uma lista que identificava a sala e outra que identificava o número na lista de chamada. Foram sorteados dois alunos do primeiro ano, dois do segundo ano e dois do terceiro ano do ensino médio. Os mesmos procedimentos foram usados para a escolha dos participantes da U.E. “B” o único critério diferenciador foi que tanto professores e alunos estivessem envolvidos como o Projeto de Inovação de Práticas Escolares.

4. A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES

As entrevistas semiestruturadas em ambas as unidades escolares possibilitaram inferir quatro temas e cinco categorias de análises para as respostas dos professores da UEA e sete categorias de análises para as respostas dos professores da UEB.

Quadro 1 – Temas e categorias de análises levantadas a partir das respostas dos professores

Tema 01: função social da escola na atualidade	
Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
1) A escola como formadora para o convívio social.	1) A escola como ação transformadora.
2) A escola como protetora da vulnerabilidade do aluno	2) Percepção crítica em relação ao papel social da escola.
Tema 02: a função ensino/aprendizagem da escola	
Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
3) Secundarização da função ensino/aprendizagem	3) Secundarização da função ensino/aprendizagem
	4) Descompasso entre o real e o ideal.
Tema 03: outras funções sociais da escola	
Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
4) Função orientadora do bom convívio social	5) A escola como formadora de caráter
	6) A escola como espaço de desenvolvimento da autonomia e da formação humanística.
Tema 04: “A escola cumpre suas funções?”	
Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
5) a escola cumpre parcialmente suas funções	7) A escola não cumpre suas funções

Fonte: Elaborado pelo autor.

A literatura especializada tem tratado a escola a partir do ponto de vista que a coloca como uma organização abstrata e genérica, com funções homogêneas

que desconsideram a cultura que se produz em seu interior. Bueno (2001) afirma que a distinção entre a função da escola em relação à origem social dos alunos ampliou significativamente a compreensão da complexidade em que está envolta esta organização, porém, ao mesmo tempo, retoma a mesma concepção abstrata da escola, mantendo a sua função reprodutora das relações sociais e a manutenção do status quo, como denuncia Bourdieu (1975)

Ainda para Bueno (op. cit.), ao longo do tempo a escola recebeu a função de formadora das novas gerações quando se refere ao acesso à cultura socialmente valorizada, assim como, a formação do cidadão e de sua constituição enquanto sujeito social. Com a função complementar de outros espaços sociais comunitários como a família e seu entorno social, a escola recebe o *status* de local privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade tornando-se assim um espaço ímpar de construção da identidade dos alunos. Porém, a escola como organização social, não se limita ao acesso à cultura e conhecimento como se constitui em um espaço que favorece e estimula a formação da cidadania.

A análise do tema sobre a função social da escola demonstra que a representação dos professores de ambas as unidades escolares vai ao encontro ao que nos apresenta Bueno (op. cit.). As duas primeiras categorias de análise identificadas na UEA descrevem uma escola cuja função social vai além do ensino de um conjunto de informações acumuladas como cultura geral socialmente valorizada, mas se remete às necessidades reais com o qual o aluno vai se deparar na vida em sociedade como define o P2UEA: "...eu acho que a inserção de nosso jovem em um contexto cidadão... eu acho que é num contexto cidadão". Relevante apontar que entre os professores da UEA a escola também desempenha o papel característico do serviço social, quando representam este espaço como protetor das vulnerabilidades que os estudantes apresentam, como se evidencia na enunciação do P4UEA: " ... acaba sobrando para gente, proteger, ele não está acostumado. O nosso aluno ele é muito frágil, as vezes é um menino de 17/18 anos, só que ele vem carente de tudo, assim... sabe? é vulnerável mesmo, a palavra é vulnerável mesmo, acho que agente precisa proteger ele, sabe. Não que a gente vai sair aí ... – nossa... vamos mudando o mundo, mas eu acho que é a nossa função".

Em relação à função ensino e aprendizagem, na categoria de análise três os professores desta unidade escolar apontam que esta função ficou, ao longo

dos anos, relegada a segundo plano como argumenta a P2UEA: “ao longo dos anos as escolas estaduais, perderam este foco, no sentido de patrimônio cultural eu acho que ainda é muito falho isto dentro da escola pública”. Já o tema: *Outras funções sociais da escola*, evidenciou-se a categoria de análise quatro onde a escola é representada como possuidora da função orientadora do convívio social. Os professores da UEA definem a escola como um espaço onde é possível formar pessoas comprometidas com sua cidadania, neste sentido a P2UEA argumenta que a escola tem a função de “estabelecer as relações interpessoais, eu acho que é um espaço fantástico para isso, além de acolher as diferenças, eu acho que a escola pública, eu sempre lidei com a escola pública, ela trás isso, lidar com as diferenças. E as relações interpessoais”. Por fim em resposta ao tema *A escola cumpre suas funções?* a categoria de análise cinco demonstra que os professores de forma unânime representam a escola com um ambiente que cumpre parcialmente suas funções. Em relação a esta questão o P2UEA afirma “100% não, eu acho que 100% você não teria, porque você está lidando com seres humanos. Então cumprir esta função social em 100%, cumprir o patrimônio cultural 100%, e estas relações interpessoais 100%, não, eu acho que não... entre 60% e 80%”.

O aspecto de formação para a cidadania e de transformação para a vida social, também se evidenciam nas enunciações dos professores da UEB, porém a narrativa destes professores se diferencia dos da UEA, quando apontam para uma escola real, menos idealizada identificando suas deficiências, assim como seus aspectos ideológicos. Também parece ser relevante apontar que o conjunto de professores da UEB se encontra em um momento de maior coalizão de perspectivas já que se mobilizaram para o projeto que propõe ações inovadoras na relação ensino e aprendizagem.

Em resposta ao tema um: *Função social da escola na atualidade*, foram identificadas duas categorias de análise, sendo que na primeira categoria: *A escola como ação transformadora*, evidencia-se a função da escola como espaço onde se produção de transformações nos alunos como aponta o da P3UEB: “...atualmente eu vejo a escola como um local, muitas vezes de encontro, um local onde o aluno se socializa em tese, mas ela é um local onde podemos fazer uma transformação”. Já a P2UEB, argumenta que: “...é um preparo para a vida, tanto na parte de conhecimento, como nas relações entre as pessoas. E daí sai o canal profissional,

lógico, a formação profissional...” Na categoria de análise dois as representações dos professores desta unidade escolar apontam para uma percepção crítica em relação ao papel social da escola, como fica evidente na fala da P3UEB: “... o ambiente escolar ele vem se degradando tanto, no intuito de falta de professor, estou falando da rede pública, falta de professor, falta de uma estruturação, de oferecer algo mais atrativo, muitas vezes eu não vejo a escola como transformadora, a escola não está fazendo o seu papel, em todos os alunos, estou falando de modo geral”. O P1UEB aponta os aspectos ideológicos da função social da escola: “A principal função social da escola, na prática hoje, a escola real, é a adequação a sociedade, no sentido de se adequar às instituições, que a sociedade atualmente tem, como o mercado de trabalho, as organizações sociais que a gente tem hoje né, é como eu vejo a escola do jeito que ela é hoje.”.

Quanto ao tema: *A função ensino/aprendizagem da escola* foi possível identificar duas categorias de análise. Assim como na UEA os professores representam a secundarização desta função apontando como relegada a segundo plano a exemplo de como se posiciona a professora P4UEB: “o pedagógico é a última coisa que importa, é o que eu vejo... quando a gente vai falar desta questão de ensino aprendizagem, qualquer área da escola, no administrativo, no âmbito da burocracia ninguém se importa com o que se aprende ou o que se ensina”. Ainda sobre este tema a categoria de análise quatro possibilita a representação dos professores do descompasso entre o real e o ideal que pode ser reconhecido na fala da P3UEB: “na prática existe uma diferença, uma distância muito grande né, o que vem e o que acontece, por conta da própria estrutura, como a gente vê no dia a dia, a falta de professores, a falta de estímulo, no nosso caso um número muito excedente de alunos, e por conta desses alunos, muitas vezes faltam, então é assim, não tem uma continuidade”.

Quanto ao tema *Outras funções sociais da escola* enquanto os professores da UEA mantiveram a representação da escola como um espaço ligado ao assistencialismo os professores da UEB descreveram a escola como um espaço de formação de caráter, como se pode identificar na categoria de análise cinco. Esta representação pode ser constatada na enunciação da P2UEB: “tem outro lado que fica mais oculto que a gente se preocupa né, com a parte de princípios, de valores, formação do ser humano mesmo” esta professora aponta ainda que, em relação ao projeto de inovação de práticas pedagógicas: “isso está em primeiro plano, para mim

como professora é, está no primeiro plano”. Ainda com relação a este tema a categoria de análise seis: *A escola como espaço de desenvolvimento da autonomia e da formação humanística* a P4UEB argumenta que “a escola poderia ajudar a desenvolver a cultura dos alunos, poderia oferecer ah, uma forma mais humana, não no sentido de se priorizar as ciências humanas, mas se voltar um pouco mais para este lado das relações sociais, ajudar a inserir o aluno num contexto, ajudar... sei lá, a ter um emprego... ter um emprego não, mas escolher fazer escolhas, ajudar a lidar com problemas sociais, porque a maioria dos alunos é um problema social”. Quanto ao tema: *A escola cumpre suas funções*, os professores da UEB foram bem objetivos ao apontar de forma negativa possibilitando a identificação da categoria de análise sete: *a escola não cumpre suas funções*, como enfatiza a P1UEB: “gostaria que cumprisse, mas eu acho que não, primeiro que é difícil: o tamanho das escolas, o tamanho, o número de alunos, a forma de que a escola é estruturada, para atingir as individualidades, eu acho, é o jeito que eu penso, que se fossem em núcleos menores, seria mais fácil da gente atingir, as individualidades”.

5. A REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS

As entrevistas semiestruturadas em ambas as unidades escolares possibilitaram identificar quatro temas e seis categorias de análises para as respostas dos alunos da UEA e seis categorias de análises para as respostas dos alunos da UEB.

Quadro 2 – Temas e categorias de análises levantadas a partir das respostas dos alunos

Tema 01: a escola e sua função de ensinar	
Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)

(1) A escola como lugar de aprender.	(1) Função formadora da escola
(2) Defasagens de conteúdos da escola pública.	(2) Desinteresse dos alunos.
(3) Escola como espaço de socialização e acolhimento	(3) Precarização da escola.
Tema 02: A forma como se ensina nesta escola é diferente de outras?	
Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
(4) Atenção do professor como diferencial.	(4) O projeto como diferencial
Tema 03: Como a escola lida com a forma como os alunos aprendem?	
Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
(5) A escola cuida da aprendizagem dos alunos.	(5) a escola cuida da aprendizagem dos alunos
Tema 04: Qual a importância que a escola dá para aquilo que os alunos aprendem?	
Categorias temáticas (UEA)	Categorias temáticas (UEB)
(6) Importância com o básico	(6) A escola da pouca importância.

Fonte: elaborado pelo autor.

Souza (2003) ao apresentar as representações sociais de alunos com idades entre 17 e 20 anos sobre a escola, identifica uma visão instrumental da escola que pouco lhes acrescentam enquanto relação com um conjunto de conhecimentos necessários, seja para o ingresso em uma universidade para aqueles que pretendem continuar os estudos, ou enquanto aprendizagem de práticas comportamentais e desenvolvimento de aprendizagens que lhes garantam o ingresso no mercado de trabalho. Esta autora identifica ainda que a percepção dos alunos denuncia a escola em seu papel restritivo de provedora de credenciais necessárias à inserção futura em diferentes espaços sociais. Neste sentido, os alunos demonstram não gostar da escola e pouco se identificam com a mesma. Denunciam procedimentos de gestão, a precariedade das instalações, a ausência e a falta de comprometimento, assim como a ausência dos professores entre outras críticas. A escola representada pelos alunos pesquisados por Souza (op. cit) se apresenta como um espaço desorganizado e que não representa uma autoridade para eles, quer pelos conteúdos veiculados, quer pelos procedimentos que utiliza com vistas a socialização dos alunos, mais preocupada com o funcionamento institucional do que com a formação dos estudantes.

Mesmo que as pesquisas feitas por Souza (op. cit.) tenham sido realizadas 1997, antes mesmo da promulgação de LDB (Lei 9394/96) podemos identificar certa aproximação com as representações aqui analisadas. Os alunos da UEA reconhecem a função de ensinar da escola, assim como o empenho de professores e equipe gestora neste sentido, como atesta as representações da

A1UEA: “maioria dos professores estão sempre ajudando os alunos percebem isso, eles falam que o professor é bom que ele explica bem...” ou ainda o A3UEA: “a escola como um local, onde você tem que aprender, tem que sair de lá formado”, porém apontam a defasagem do conteúdo como limitador desta função, percepção que se evidencia na categoria de análise dois, que aponta a defasagem de conteúdos da escola pública e se evidencia na formulação da A4UEA: “por ser uma escola pública a gente é... sempre vê que é um ensino inferior conforme, porque, é, quando chega na hora do vestibular, eles cobram da gente aquilo que eles não dão”. Reconhecem ainda o espaço da escola como um espaço de socialização e acolhimento, aqui identificado na categoria de análise três desta unidade escolar, o A1UEA apontou que “muitos alunos vêm como um local onde vai ter um acúmulo de jovens e alguém vai exercitar, vai trabalhar perante esses alunos, porém, é, pode ter interferência ou não, é papel do aluno, é saber ou gostar da matéria que está sendo passada”, já o aluno A5UEA identificou o foco de interesse dos alunos na alimentação fornecida pela escola: “como aqui é o estado, oferece alimento, eu já escutei muito, tipo, - eu vou lá só para comer, não, não tem esse objetivo de querer aprender, muitos querem vir só para badernar, fazer bagunça”.

Em relação ao tema dois, as respostas dos alunos desta unidade escolar geraram a categoria de análise quatro: *a atenção do professor como diferencial* para quatro dos alunos entrevistados a escola em que estudam se diferencia das demais, tanto quando comparadas às escolas estaduais, como com as escolas particulares, como descreve o A5UEA: “é tem muitas coisas daqui que eu vejo que são bem avançadas do que outras escolas do estado, aqui dentro da cidade mesmo, outras tem gente que estão mais na frente do que nós têm..” dois alunos apontaram que não há diferenciação como na enunciação do A1UEA: “acho bastante semelhante, até porque o padrão e o currículo a ser aplicado é semelhante, ou é igual, não sei, mas tem um ritmo diferente, mas não sei no que vai interferir....” em relação ao papel do professor: destaca-se a fala da A3UEA: “tem professores que não incentivam tanto a gente, tem professor que fala que a gente vai ser operário, porque estuda em rede pública, e que os alunos de outras escolas sendo de rede particular ou não eles vão ser os nossos patrões no futuro e que a gente precisa, ao invés de incentivarem eles acabam com a gente sabe?”, em oposição a esta representação o A2UEA argumenta que: “aqui os professores, eles não são

apenas professores igual um professor do ensino fundamental, ele é seu professor, ele é seu amigo, ele é seu orientador, é, procura estar te ajudando em tudo”. Relevante apontar o papel que o professor representa na constituição de tais representações.

Diante da categoria de análise cinco: *A escola cuida da aprendizagem dos alunos* em resposta ao tema três: *Como a escola lida com a forma como os alunos aprendem?* os alunos da UEA apontaram de forma unanime a preocupação dos professores e equipe gestora em relação ao cuidado, como atesta a fala do A4UEA: “quando eles faltam eles ligam, se importam, perguntam o que esta acontecendo é e dão aquela parte de recuperação, se interessa porque precisam que o aluno passe, sabe?”. Diante do tema: *Qual a importância que a escola dá para aquilo que os alunos aprendem?* foi possível identificar nas respostas dadas pelos alunos a categoria a análise seis: *Importância com o básico*. Nesta categoria os alunos representam a escola como comprometida com a aprendizagem de fundamentos, como demonstra o aluno A3UEA: “pelo conteúdo ser um conteúdo fraco, por não ter investimentos do governo nisso, a gente percebe sim uma preocupação entre a diretoria, entre os professores, entre..., as vezes muitos alunos, as vezes os funcionários da própria escola em querer que o aluno entenda, que o aluno aprenda, por mais básico que seja, para ele conseguir alguma coisa na vida”.

Os alunos da UEB posicionam-se de forma mais crítica apontando os obstáculos que a escola enfrenta em sua função de ensinar. Relevante argumentar que a percepção dos alunos da UEB se estrutura tendo como referencia um fazer pedagógico diferenciado dos demais alunos da escola. Assim ao questionarem a forma de se desenvolver aulas, ou o comportamento do aluno na escola são balizados pelo Projeto de Inovação das Práticas Escolares, ali desenvolvido.

Em resposta ao tema um, a categoria temática: *Função formadora da escola* os alunos, diferentemente da UEA, se posicionam criticamente a exemplo da enunciação do A3UEB: “a maioria dos alunos não vêm como um lugar que se aprende e sim como um lugar que você fica preso o dia todo”, já na categoria temática dois: *Desinteresse dos alunos*, se evidencia o comportamento de seus colegas na relação de ensino e aprendizagem como explicita o aluno A3UEB: “mas a maioria como eles não veem importância, eles não veem que é um lugar que se aprende, é um lugar que você obrigação de ir, que seus pais te obrigam.”. As respostas ao tema *função de ensinar da escola* ainda foi possível identificar uma

terceira categoria temática: *Precarização da escola*, onde os alunos discutem a precarização da escola como obstáculos a função de ensinar da escola. O aluno A2UEB responde incisivamente: “a escola já foi melhor”, já o aluno A3UEB identifica a falta de professores como dificuldade da função de ensinar: “... há um tempo atrás não tinha tantos professores, a gente ficava literalmente preso aqui o dia inteiro. Ficava no pátio, tipo fazendo nada sabe?”.

O tema dois: *A forma como se ensina nesta escola é diferente de outras?* gerou a categoria temática quatro a partir das respostas dos alunos da UEB. Diferenciando-se dos alunos da UEA que creditam o diferencial da escola na ação dos professores, os alunos da UEB argumentam ser Projeto de Inovação das Práticas Escolares o grande diferencial de sua escola. O A1UEB aponta que a diferença esta “só no projeto. Porque, assim existe dentro do projeto a gente faz tudo uma questão autônoma... mas em termos gerais, todas as escolas são parecidas”. O A3UEB aponta que suas notas “melhoram muito depois que eu vim para cá, principalmente, para o projeto, porque no primeiro bimestre não tinha o projeto, aí no segundo as notas, vão aumentando cada vez mais, e a gente vai entendendo mais o conteúdo, ainda mais que a gente pode trabalhar em grupo, a gente faz debates, quase todos os dias”.

No tema três: *Como a escola lida com a forma como os alunos aprendem?* com nas respostas dos alunos da UEA foi possível identificar a categoria de análise *a escola cuida da aprendizagem dos alunos* a percepção idiossincrática se caracteriza pela diversidade de representações dos alunos. Para o A2UEB “depende do professor, não da escola, porque se o professor é aquele cara que quer ver o melhor do aluno”, já para o A4UEB “o problema são os alunos, porque quem faz a escola são os alunos, não é a escola”. O A3UEB aponta “a vice-diretora é a única que eu conheço, a diretora eu não conheço, ela sempre esta andando pelos corredores aqui da escola, olhando, ela entra na sala de aula, fica uns cinco minutos, uns dez minutos observando os alunos e sai, eu acho que ela tira a conclusão dela do que ela quer ver na sala de aula”.

Qual a importância que a escola dá para aquilo que os alunos aprendem? É a pergunta que gerou nas respostas dos alunos desta unidade escolar a categoria de análise seis: *a escola da pouca importância* mais uma vez os alunos da UEB se posicionam de forma distinta dos alunos da UEA. O A1UEB argumenta

que “existem professores dentro da minha escola, com alguns ideais muito retrógrados, não porque tipo ele é reacionário, não... não tem nada a ver, mas que aqui leva tudo muito pelo pessoal, age com muito pouco profissionalismo”. Já o A6UEB infere: “sinceramente acho que não, só alguns professores bem poucos na verdade, se preocupam de verdade com o que eles estão passando para os alunos ou com os alunos mesmo”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos demonstrar o contexto que da sustentação a análise de políticas enquanto campo de conhecimento, optamos pela análise dos ciclos de políticas com foco na implementação, tomando o modelo sistêmico como referência. Identificamos a possibilidade de proceder à análise de baixo para cima, com atenção aos agentes executores das políticas no campo educacional – os professores, assim como o grupo social para quem as políticas se destinam – os alunos.

Tendo que, as representações da relação ensino e aprendizagem de professores e alunos, como atores sociais que compõem a comunidade escolar, devam estar relacionadas a um contexto mais amplo no universo da escola. E ainda que, as referidas representações se configuram como uma disposição naturalizada e interiorizada como produto da aprendizagem dentro de uma estrutura social, aproximamo-nos do conceito de *cultura de escola* que nos direcionou às investigações para o campo conceitual da cultura organizacional, com o intuito de identificar as principais características que definem a cultura de escola como percepção idiossincrática no contexto da cultura escolar e, conseqüentemente de seu fato gerador – as políticas públicas no campo educacional.

As respostas dos professores aqui analisadas apontam para a representação de uma escola para além das relações de ensino aprendizagem. Enquanto os professores da UEA representam a função social como preparatória para o convívio social e até como protetora da vulnerabilidade dos estudantes os professores da UEB descrevem-na em sua função transformadora para os aspectos sociais da vida dos estudantes, porém sem poupá-la de críticas quanto às formas que lida com as orientações que desempenha em sua função social.

Em relação à função ensino/aprendizagem, os dois grupos de professores representam um distanciamento das instituições em relação a esta função, porém, os professores da UEB apontam um descompasso entre a escola ideal e a escola real já que a escola como se apresenta hoje, trás consigo as marcas da precariedade. Enquanto os professores da UEA apontam a escola como orientadora do convívio social os professores da UEB descrevem-na como um espaço para a formação do caráter e para o exercício da autonomia. Para os professores da UEA a escola cumpre parcialmente suas funções, mas para os professores da UEB isto não ocorre em função dos limites que a conjuntura lhes impõe.

Entre os alunos a análise apresentou representações mais heterogêneas em ambas as unidades escolares. Apesar dos alunos da UEA representarem a escola como um lugar que se aprende, e que há um esforço por parte dos professores e equipe gestora pra que tal aprendizagem se realize, apontam diversos elementos que se configuram como barreiras para esta função da escola, a exemplo do desinteresse dos alunos e a defasagem dos conteúdos em relação às outras escolas. A função socializadora e de acolhimento também se evidenciam nas representações dos alunos desta unidade escolar. Já os alunos da UEB representam a escola de forma mais crítica, principalmente quando comparam as ações desenvolvidas pelo Projeto de Inovação das Práticas Escolares com outras salas da mesma escola. Nesta unidade a função formadora da escola é representada pelas deficiências que tem tanto pela falta de interesse dos alunos como, pelos métodos utilizados para que se realize a aprendizagem. A precarização da escola, tanto pelos recursos materiais que dispõem quanto pelos recursos humanos, mais precisamente os professores e suas relações como o trabalho que desempenham na escola também se evidencia nos imaginários dos alunos desta unidade escolar. Enquanto os alunos da UEA colocam a atuação dos professores como responsável pelo diferencial de sua escola os alunos da UEB, identificam a participação no projeto de inovações pedagógicas como este diferencial. Os dois grupos de alunos analisados demonstram representações de uma escola que cuida da aprendizagem, seja pela atuação dos professores como na UEA, seja pela presença da equipe gestora no cotidiano da escola como na UEB. Os alunos da UEA identificam a preocupação da escola com os conteúdos básicos a serem

ensinados, já os alunos da UEB identificam que a escola pouco se preocupa com o que eles aprendem.

Se o programa *Mais qualidade na escola* teve o objetivo de melhorar a preparação dos professores e implementar um currículo comum a todas as unidades educacionais do Estado e, enquanto política pública, elegeu a formação de professores como seu eixo estruturante a partir da Escola de Formação de Professores, onde tal política se materializa, podemos inferir que as representações de professores e alunos sobre a função social da escola possa lhe servir e instrumento retroalimentador já que possibilita identificar a distância entre a escola real e a escola idealizada pela política pública.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, João, A Administração Educacional e a Abordagem Sociológica das Organizações Educativas, in **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 03 : Gestão Escolar**, São Paulo, Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Univesp, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira, Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 17, p. 101-110, Junho de 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.222>. Acesso em 19/05/2017.

CANÁRIO, Rui. **Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas**. In: BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: Uma contribuição para a área educacional. Tese (doutorado) – **Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação**, Campinas, SP. 2007.

GOMES, Rui. **Culturas de escola e identidade dos professores**, Lisboa: EDUCA, 1993.

Lück, Heloísa, **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009

SANTOS, Maria Paula Gomes dos, **Políticas públicas e sociedade** , 2. ed. Reimp. Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

SARMENTO, Manuel. **A vez e a voz dos professores: Contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto: Porto Editora, 1994.

SERAFIM, Milena Pavan et al. **Análise de política**: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: Educ, Fapesp, Paulus, 2003

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional escolar**. Representações dos professores numa escola portuguesa. Lisboa: Celta, 1997.

ALGUNS ASPECTOS DA JUVENTUDE BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM O “MUNDO” ESCOLAR

GOMES, Leonardo Teixeira – UNESP¹⁴⁸

1. JUVENTUDES POSSÍVEIS

Podemos definir juventude como uma fase da vida na qual o ser humano estabelece de forma mais complexa suas relações com o universo social. Nossa definição não pretende ser conclusiva, mas alicerça nossos passos. Para esclarecermos os componentes desse nosso alicerce, passemos a uma análise mais detalhada.

Em nosso tempo, o senso comum divide as etapas da vida em infância, juventude, vida adulta e velhice. Dessa maneira, temos que a juventude é considerada na vida uma etapa de transição entre a infância e o mundo adulto. Entre uma e outra fase encontramos, em Helena Wendel Abramo, a diferenciação:

tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase toda dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e a participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade). (ABRAMO, 2008, p. 40-41).

Caso desejássemos criar um marco numérico para tal etapa, nos depararíamos com a polêmica mencionada por Maria Rita Kehl, de que juventude atualmente é de custosa demarcação. A autora percebe um alargamento do período, baseado principalmente numa necessidade da economia capitalista.

O conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são *jovens*. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva-velhice -, preferem o eufemismo “terceira idade”. (KEHL, 2004, p.89-90).

Em nosso texto, trataremos dos brasileiros entre 15 e 24 anos, faixa etária em sintonia com a pesquisa Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional, realizada pelo Instituto Cidadania¹⁴⁹ em 2003.

148 Doutorando do programa de pós-graduação em Educação Escolar da UNESP – ARARAQUARA.

Podemos considerar como suporte dessa fotografia da juventude a sociedade de mercado. Ao estender o estado de juventude, vemos a indústria cultural converter essa faixa da população a uma situação privilegiada. Desde os anos 60, notamos que as características dos jovens foram alterando-se. Naqueles dias, da adesão às utopias políticas ou da rebeldia contra a moral estabelecida, os jovens eram considerados portadores da energia que mudaria o mundo. Atualmente, o ideário da sociedade industrial leva o jovem a se identificar com a liberdade vazia, a sensualidade e beleza das capas de revista e o modelo hedonista de vida (KEHL, 2004).

Ser jovem virou slogan, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico – condição para se pertencer a uma certa elite atualizada e vitoriosa. Ao mesmo tempo, a “juventude” se revela um poderosíssimo exército de consumidores, livres dos freios morais e religiosos que regulavam a relação com o corpo, com os prazeres e desligados de qualquer discurso tradicional que pudesse fornecer critérios quanto ao valor e à consistência, digamos existencial de uma enxurrada de mercadorias tornadas da noite para o dia, essenciais para a nossa felicidade. (KEHL, 2004, p. 92).

No paradigma adotado em nosso artigo, no qual o simbólico e as condições materiais e históricas estão entrelaçados, concordamos com o argumento de Mário Margulis.

El tema se complica cuando “juventud” no se refiere solo a un estado, una condición social o una etapa de la vida, sino además significa um producto. La juventud aparece entonces como valor simbólico asociado com rasgos apreciados – sobre todo por la estética dominante-, lo que permite comercializar sus atributos (o sus signos exteriores), multiplicando la variedad de mercancías – bienes y servicios – que impactan directa o indirectamente sobre los discursos sociales que la aluden y la identifican. (MARGULIS, 1996, p.15).

Portanto, resumidamente, nos indica Abramo (2008) que juventude aparece nas ideias sociológicas da sociedade ocidental moderna como o período de preparo do ser para o mundo do trabalho produtivo e a complexa teia de relações que dele emergem, sendo a escola local especializado para tal preparação. Constitui-se, a partir daí, um estado de *moratória* – “um compasso de espera que a sociedade oferece a seus membros jovens enquanto eles se preparam para exercer o papel de adultos” (PALACIOS, 2004, p.309), no qual as capacidades de produção e reprodução são adiadas em favor da formação emocional e social, tida como essenciais para realização das anteriores.

149 O Instituto da Cidadania Brasil é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público que tem por missão a difusão dos conceitos de cidadania em todos os segmentos que formam a nação brasileira. Para maiores informações consulte o site: www.institutodacidadania.org.br.

Assim, temos que as discussões coetâneas preferem utilizar o termo *juventudes*, para não nos apegarmos em primeiro lugar à diferença entre condição (constituição e atribuição de significado) ou situação (modo como é vivida a condição) juvenil. Para Abramo, a noção social do termo tem se reformulado:

A juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida. (ABRAMO, 2008, p.44)

2. PEQUENO RECORTE DA JUVENTUDE BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

Neste instante, passemos às impressões sobre a sociedade na qual estão inseridas as juventudes possíveis. Ao tratarmos do Brasil no início do século XXI, contexto no qual estão entranhadas a *condição e a situação juvenil*, consideraremos nossa sociedade como uma economia de mercado.

Salvo-conduto, essa concepção é tão arbitrária como qualquer outra, porém, a escolhemos pela sua capacidade de plasmar as relações entre as pessoas, sem ao mesmo tempo ser determinante, ao nosso ver. Logo, utilizaremos aqui esse *artefato cultural* no qual os indivíduos são influenciados e criam influências para agir e pensar.

Na perspectiva das representações sociais, Serge Moscovici (2012) propõe que as pessoas nascem dentro de um esquema de representação já posto e, portanto, agem, influenciam e são influenciadas a partir desse enquadramento. Então, é primordial verificarmos como a juventude em uma sociedade de mercado atua, se organiza, se constrói. “[...] diferentemente das coisas materiais, que independem dos desejos e aspirações humanos para existir, as crenças culturais são produtos de nosso modo de agir e dar sentido a nossas ações”. (COSTA, 2004, p.76).

Para explicar esse modelo de sociedade, Jurandir Freire Costa elabora uma crítica sobre o termo *consumismo*. Para ele, o conflito se inicia no fato de que consumir e comprar são ações diferentes. Somos consumidores apenas de substâncias metabolizáveis, como, por exemplo, de alimentos; enquanto comprar é um *ato econômico com implicações sociais*. Não é nossa intenção, agora, esgotarmos a origem e difusão do termo consumismo, e sim, reconhecer que ao verbo comprar foram inseridas necessidades biológicas, dando-lhe tom naturalista.

Segundo o autor, fomos levados a acreditar que os produtos industriais são metabolizáveis, ou seja, têm um ciclo de uso reduzido.

Consumismo, portanto, é o modo que o imaginário econômico encontrou de se legitimar culturalmente, apresentando as mercadorias como objetos de necessidades supostamente universais e pré-culturais, e ocultando, por esse meio, as desigualdades econômico-sociais entre os potenciais compradores. (COSTA, 2004, p.77)

Perante essa transvaloração, percebemos que a sociedade de mercado, pela sedução do consumo, cria condições de igualar e dividir seus sujeitos. Ela iguala por simular que os desejos podem ser satisfeitos, mas nos divide pelo real potencial de satisfação dos desejos. Para Bauman,

Os impulsos sedutores, para serem eficazes, devem ser transmitidos em todas as direções e dirigidos indiscriminadamente a todos aqueles que os ouvirão. No entanto, existem mais daqueles que podem ouvi-los do que daqueles que podem reagir do modo como a mensagem sedutora tinha em mira fazer parecer. Os que não podem agir em conformidade com os desejos induzidos dessa forma são diariamente regalados com o deslumbrante espetáculo dos que podem fazê-lo. O consumo abundante, é-lhes dito e mostrado, é a marca do sucesso e a estrada que conduz diretamente ao aplauso público e à fama. (BAUMAN, 1998, p.55).

Pensem, a partir de agora, na juventude e na estrutura socioeconômica brasileira. Paul Singer adota a expressão *coorte* para designar o conjunto de seres humanos de uma mesma época. Para ele, esse grupo nascido, num mesmo contexto histórico, atravessará junto experiências políticas, econômicas e culturais.

Se são todas nascidas no Brasil e continuam no país em sua juventude, então é de esperar que a maioria vivencie a realidade brasileira ao mesmo tempo e em estágios vitais semelhantes: juntas terminarão os estudos, casarão e terão filhos, farão carreira, se engajarão em movimentos políticos, sociais e culturais, etc. (SINGER, 2008, p.27)

Para o autor, a juventude brasileira de hoje nasceu em tempos de crise social. Indagados sobre os problemas que mais os preocupam, os jovens brasileiros do início do século XXI responderam: segurança/violência; emprego/profissão; drogas; educação e saúde (Anexos, quadro 20, p.380 in ABRAMO, 2008). Esses indicadores demonstram que a atual coorte reconhece problemas de nossa estrutura socioeconômica e, logo, acredita e deseja que mudanças aconteçam na sociedade brasileira.

Importa a nós investigar alguns aspectos do *modus operandi* ambicionado pela juventude atual, ou seja, como observam o presente, quais pretensões para o futuro, qual sua capacidade de atuação, como se organizam para

tal, e ainda, apuradamente, suas representações sobre a prática de cidadania na escola. Por exemplo, em Paul Singer, nos deparamos com a mudança de ideais dos jovens da geração (o autor considera geração como um intervalo de 33 anos, período mensurado pela média de idade na qual as mulheres da primeira geração se tornam mães da segunda geração) passada para a atual. Ao analisar os dados da pesquisa Projeto Juventude, o autor conclui que “a juventude deseja mudar o mundo e pensa em fazê-lo menos mediante a militância política do que pela ação direta”; porém, acrescenta a ressalva de que “a maior parte dela (juventude brasileira) antes de poder contribuir para a mudança, tem de ser ajudada” (SINGER, 2008, p.35).

Essa modificação nos ideais merece aprofundamento, seu desenrolar é atual e ainda consumirá anos. No entanto, nos é possível averiguar algumas significativas alterações nas projeções que os jovens fazem, segundo os dados levantados pelo Projeto Juventude. A coorte atual acredita que, nos próximos 5 anos, sua vida pessoal pode melhorar muito mais do que o mundo há de melhorar. Para 92% dos jovens, a vida pessoal melhorará nos próximos anos, enquanto somente 34% acreditam que o mundo ficará melhor (Anexos, quadro 30, p.385 in ABRAMO, 2008). Esse dado pode nos indicar uma desilusão com macropolíticas, uma vez que 55% dos jovens não acreditam influir na política e apenas 4% têm como interesse primeiro a política (Anexos, quadros 57 e 21, p.400 e 381 in ABRAMO, 2008).

Ao analisar os dados produzidos pela pesquisa Projeto Juventude, do Instituto Cidadania, Antonio Lassance discorre sobre questões de homogeneidade e heterogeneidade da juventude nacional. A respeito da questão política descrita acima, infere ele,

Os jovens nacionalmente consideram muito pouco a opção de mudar a política brasileira. Os dados sobre participações eleitorais – facultativa dos jovens de 16 a 17 anos e obrigatória para os acima de 18 -, contrastados aos dados compreensão de cidadania extraídos da pesquisa do Instituto, constata-se que a visão do jovem brasileiro da política é de absoluto desencanto e frustrações. Isto não é propriamente uma surpresa, mas nos indica o quanto o jovem brasileiro não está sendo organizado política e democraticamente em suas estratégias. (LASSANCE, 2008, p. 82).

Ao comparar os dados sobre participação eleitoral e a compreensão de cidadania (ambos obtidos na pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania – Retratos da Juventude Brasileira), o autor nos indica que as expectativas dos jovens em relação à política como característica homogeneizante não é exceção. Por exemplo, no quadro 62 – *Participação em atividades ligadas à política* (Anexos, quadros 62,

p.403 in ABRAMO, 2008), notamos que 80% dos jovens nunca participaram de manifestações a favor ou contra o governo por alguma causa, e também nunca participaram de reuniões de partidos políticos. Em relação ao quadro 76 – *Direitos mais importantes para o cidadão* (Anexos, quadros 76, p.413 in ABRAMO, 2008), verificamos que somente 3% dos jovens colocam os direitos políticos como fundamentais para a cidadania.

Esses dados servem ao referido autor apenas como exemplos possíveis, entre outros. Ele nos adverte que a presença do jovem no Ensino Médio, garantida por regras constitucionalizadas, nos demonstra *relativo grau de isonomia* da condição educacional da juventude brasileira. Alicerçado, novamente, nos dados levantados pelo Instituto Cidadania, Lassance conclui que

Neste panorama, o jovem é uma categoria eminentemente nacional. Seus contrastes regionais são extremamente tênues. As dinâmicas demográficas e alguns aspectos socioeconômicos centrais demonstram grande proximidade e sugerem uma identidade de problemas e contingências em torno de um jovem que é brasileiro, antes de ser nordestino, nortista, sulista. Enfim, tudo indica que se trata de um personagem eminentemente nacional. (LASSANCE, 2008, p. 79-80).

Nesse ponto faremos um parêntese. A respeito dos dados acima elencados, sobre política, não pretendemos construir uma imagem do jovem brasileiro como um sujeito alienado ao processo político. Ao contrário, buscamos em nosso texto apreender o que talvez seja um novo modelo de atuação nas demandas sociais.

3. JUVENTUDE NA ESCOLA: REALIDADES PARTILHADAS

Uma vez considerada como uma etapa de preparação para a vida adulta, a juventude necessita de espaços para tal. A escola é tida como espaço privilegiado para concretizar essa tarefa. Espaço institucionalizado e regulamentado é também responsável por reproduzir valores sociais, no sentido de que a experiência educativa é uma experiência política, pois os ideais/metastas que se estendem por uma sociedade democrática também se apresentam na escola. Porém, recentes discussões trazem à tona o quanto da formação dos jovens cabe ao ambiente escolar. Para Marília Pontes Sposito, devemos observar algumas mudanças correntes: primeiro, tanto escola quanto família como instituições clássicas passam por período de mutação; segundo, as experiências socializantes

dos jovens de hoje são fruto de várias confluências; terceiro, os sentidos que os jovens dão a elas devem ser investigados (SPOSITO, 2008).

Sobre o tema, Maria das Graças Setton aponta:

As prática e experiências de socialização a partir da emergência de uma nova configuração cultural, na qual o processo de construção das identidades sociais dos indivíduos passa a ser medido pela *coexistência* de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais. (SETTON apud SPOSITO, 2008, p.96).

Nessa contextura de diversas coexistências, observamos a cultura escolar não apenas como estrutura didático-administrativa, uma cultura singular, “implicada e comprometida com a ideologia da ‘burocratização da vida social’”, mas sim uma *reapropriação*, na qual os indivíduos e grupos reinterpretam a cultura conforme “suas vivências de senso comum, mas que são eminentemente reais e verdadeiras para eles” (BADIA, 2005, p.104-110). Invisíveis ou não derrubados, os muros da escola tornaram-se osmóticos.

Em recente Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação, coordenado por Marília Pontes Sposito, tal porosidade está colocada em evidência. Em pesquisas realizadas entre os anos de 1999 e 2006, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, sobre o tema Juventude e Escola, averiguamos que o foco de interesse vem se alterando. Na década de 1990, as análises buscavam compreender os aspectos da relação escola e juventude que interferiam nos resultados escolares, sem recorrer às múltiplas dimensões da convivência escolar e também às experiências dos jovens fora da escola. O estudo atual aponta para novas abordagens e temáticas, dando maior densidade ao processo de socialização e à sociabilidade do jovem educando.

Há uma tendência frutífera em boa parte dos estudos de uma aproximação da Sociologia da Educação com a Sociologia da Juventude. Tal deslocamento vem gerando um novo impulso às investigações, marcadas por uma tendência a valorizar os locais e as escolas nas suas especificidades, bem como os atores e as práticas como produtores de realidade e impulsionadores de mudanças. Todo este movimento não deixa de expressar uma ampliação da visibilidade do tema da juventude nos últimos anos, como produto da intersecção de vários campos e atores, dentre eles o político-governamental, o da prática social dos jovens e das instituições sociais e o acadêmico propriamente dito, que interferem de alguma forma nos estudos sobre a relação da juventude com a escola. (DAYRELL et al., 2009, p.59)

Nesse sentido, alguns trabalhos no âmbito da Antropologia da Educação buscaram analisar os significados, sentidos e as representações sociais que os jovens atribuem à escola ou à trajetória escolar, entre eles, citamos a tese de

doutorado de Dorgival Gonçalves Fernandes (2003) e a dissertação de mestrado de Joceny Possas Cascaes (2003). Tais pesquisas apontam para uma representação *positiva* por parte dos estudantes em relação à escola. Para eles, as escolas são tidas como lugares de aprendizagem, diversão e amizade, ou seja, uma instituição social útil e proveitosa. Os alunos atribuem à escola a condição de espaço para sonhar com o futuro, pois, ao se dedicarem à conclusão do processo de escolarização, novas oportunidades poderão surgir.

Ao mesmo tempo, a partir da recente expansão de vagas no Ensino Médio das escolas brasileiras, os estudos compilados, neste último Estado da Arte, buscando novas questões para entender a experiência escolar juvenil, indicam nova postura crítica dos estudantes, ora em relação à ausência de políticas públicas de conservação, aparelhamento e ampliação, ora em relação à qualidade das aulas, ou à distância dos conteúdos disciplinares da realidade fora da escola.

Dessa maneira, as teses e dissertações agrupadas no subtema Juventude e Escola apontam para o seguinte horizonte:

Os trabalhos reunidos neste subtema, apesar das densidades teórico-metodológicas muito diversificadas, expressam um avanço significativo ao reconhecer que os alunos trazem para o interior da escola as múltiplas expressões de uma cultura juvenil que diz respeito a modos de ser jovem e que são suportes de identidades próprias e, principalmente, de demandas e necessidades específicas. Um número expressivo desses trabalhos constata a existência de uma distância da escola em relação à realidade dos jovens alunos, evidenciada no desconhecimento das suas expressões culturais ou mesmo na sua negação, através de diferentes formas de discriminação ou mesmo da proibição de sua expressão. (DAYRELL et al., 2009, p.105)

Perante essa nova situação, reconhecemos que o centro de interesse das pesquisas atuais está migrando da escola enquanto instituição que cria a condição do aluno, para questões do fazer na escola, tais como ensino e aprendizagem, ou relação professor/aluno. Com isso, a multiplicidade das culturas juvenis vem ampliando sua relevância, fato essencial para compreensão da experiência escolar.

Nosso artigo traz como eixo os sujeitos jovens, e não a instituição escolar. São as representações que os alunos de Ensino Médio possuem sobre as práticas de cidadania dentro do espaço escolar nossa questão central. Para tanto intentamos observar que existe uma macrocondição juvenil, não absoluta, mas com aproximações em suas práticas, símbolos, expressões e demandas.

Para tal empreendimento, iniciamos nossa reflexão com uma ressalva, nos apropriando das palavras de Juarez Dayrell,

É necessário salientar que, ao refletir sobre os jovens, estou considerando uma parcela da juventude brasileira que, maioritariamente, frequenta as escolas públicas e é formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos marcados por um contexto de desigualdade social. Porém, mesmo se tratando de uma realidade específica, não significa que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não espelhem de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos sociais. Não podemos nos esquecer de que, no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola. (DAYRELL, 2007, p.107).

Não pretendemos uma generalização sobre os jovens brasileiros, mas ao contrário estabelecer paralelos da condição juvenil (anteriormente discutida), mesmo em situações diversas, ao tratarmos de suas representações sociais.

De início, um exemplo de jovem e sua relação com o processo de escolarização.

Na tese de Dorgival Gonçalves Fernandes, *IR-REMEDIÁVEL CAMPO DE SONHOS DE FUTURO: Representações Sociais da Escola entre Jovens Estudantes de Escolas Públicas no Sertão Nordestino*, defendida na Universidade Federal de São Carlos – SP - 2003, encontramos a aproximação constante da educação escolar às perspectivas de futuro. *A garantia de um futuro melhor é a priori* a resposta universal. O autor problematiza no sentido de desmitificar essa premissa e consegue averiguar que mesmo com o futuro garantido, a maioria dos jovens entrevistados não deixaria de estudar. Existem outros motivos pelos quais eles continuariam sua educação escolar. No entanto, na fala dos jovens é constante a dupla: processo de escolarização/futuro,

Eu quero ter um futuro, quero, é..., porque o tempo tá assim tão avançado né, porque atingir, se você não tiver dentro daquilo que tá ocorrendo, você, é, são pessoas competindo lugares para emprego, não é? fazendo competição, fazendo cursos demais e se você for daqueles que ficam pra trás, você não vai saber o que está acontecendo no, onde você está vivendo. Por isso que eu devo tá num, preparar o meu futuro, não sabe? Até mesmo porque quando, vamos que eu chegue um dia a casar, eu quero dar uma educação melhor pros meus filhos. (Angélica, 17 anos). (FERNANDES, 2003, p.261).

Verificamos, na fala de Angélica, preocupações recorrentes aos jovens: a competição por empregos, estar preparado para o futuro e também a educação dos filhos por vir. Para Fernandes, o saber enquanto conhecimento escolar

configura-se como um “passaporte” para o mundo do trabalho, ou seja, entrada no mercado de trabalho e o futuro

(...) é trabalho, com suas promessas de recompensas, e para conseguir esse trabalho é preciso ter um diploma: certificado social de que se concluiu o processo de escolarização e se apropriou dos saberes escolares. Desse modo, o diploma se institui como um passaporte para o futuro, a senha de acesso do jovem ao mundo do trabalho; trabalho esse que se configura como a materialidade, a objetividade do futuro. Podemos assim salientar a centralidade do trabalho como categoria basilar da constituição de representações sociais dos jovens estudantes acerca da instituição escola e do processo que ela implementa: a escolarização. (FERNANDES, 2003, p.262).

Segundo Fernandes, para os jovens de Cajazeiras, no Nordeste brasileiro, a categoria trabalho é essencial na relação com a experiência escolar. Em estudo realizado na cidade de Belo Horizonte, Sudeste brasileiro, encontramos algumas aproximações.

Em relação ao tema trabalho, a dissertação de mestrado de Fernando de Oliveira Mendonça, defendida em 2005, com o título *O adolescente no mundo e o mundo no adolescente: visões de mundo de adolescentes de uma área periférica e de uma área de elite em Belo Horizonte*, Universidade Federal de Minas Gerais, nos indica uma representação pautada na ausência, ou seja, o desemprego. Principalmente em relação aos jovens que se encontram em situações mais vulneráveis de vida, pois ressaltam aos olhos as dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Segundo o autor,

Nas entrevistas, o problema do desemprego se mostrou freqüente. Segundo Natacha, “hoje, não é muito fácil para você caçar um emprego... meu irmão tem que fazer as fichas, mas nem sempre as pessoas chamam”. Para Sabrina, os empregos de seus pais são temporários. A sua mãe é faxineira “na quinta e quando aparece e mesmo assim não é garantido. Meu pai de vez em quando não tem serviço porque ele não é fixo”. (MENDONÇA, 2005, p.171).

Diante desses dois casos: a perspectiva de um trabalho no futuro ou o desemprego, encontramos também grande parcela da juventude brasileira na situação de frequentar a escola e já ocupar postos de trabalhos. Segundo Nadya Araújo Guimarães, diversos estudos atuais apontam para um caráter específico da trajetória dos jovens no mercado de trabalho brasileiro, um movimento de ingresso precoce, principalmente em relação às classes média e popular nas grandes metrópoles. Movimento este atrelado às oportunidades e à adequação, pautadas principalmente em trabalhos informais.

Dessa maneira, o jovem brasileiro em suas representações sobre o trabalho tem apontado as dificuldades provenientes das atuais condições de inserção no mercado de trabalho. Porém, tal fato não os leva à perda de significação do campo de ação do trabalho, ao contrário, tem encaminhado para a ressignificação ou produção de novos significados. Em suas pesquisas Guimarães nos revela,

(...) encontrei também que, mais além dessas representações comuns, erigem-se formas de conceber e outorgar valor ao trabalho (fundando-o seja na ética, seja na necessidade, seja na arguição de direito) e padrões de interpretar o significado subjetivo do seu resultado (seja como provedor de necessidade, seja como produtor de independência, crescimento ou autorrealização) os quais, longe de descentrarem o trabalho, permitem entrever a pluralidade de significados produzidos no seio desse grupo de jovens. (GUIMARÃES, 2008, p.171)

Verificamos, portanto, que sobre o tema trabalho, os jovens brasileiros passam por um processo de construção de novos significados, a partir das experiências às quais são expostos.

Em face de nossas escolhas na produção do texto, trataremos por fim de outro aspecto que aproxima os jovens brasileiros: sua relação com o espaço escolar.

Conforme descrições de algumas pesquisas que consultamos, além de nossa própria observação, a arquitetura dos prédios das escolas públicas é bastante semelhante. Sua organização interior possui: sala do diretor, sala da coordenação pedagógica, secretaria, sala dos professores, sala de vídeo, sala da biblioteca, sala de informática, salas de aula, pátio, refeitório, banheiro e quadra esportiva, e ao redor muros.

Em suas observações sobre o espaço da escola, a pesquisadora Angélica Teixeira Gomes anota suas impressões:

O contexto “físico da escola remeteu a pesquisadora muitas vezes ao “panóptico” de Foucault, pois o tempo todo se tem a sensação de estar sendo visto, “vigiado”. Os alunos são “observados” durante a mudança de salas e no horário do recreio pelas inspetoras. Existe um sistema de câmeras no interior da escola, controlado pela diretora. É preciso pedir permissão o tempo todo para se locomover dentro da escola: ir ao banheiro, beber água, pedir giz ou apagador para a coordenadora; tudo requer o aval do docente, da coordenação ou da direção. (GOMES, 2011, p.63).

Ao mesmo tempo, em sua investigação, a autora percebeu que quando bate o sinal a vida “pulsa” no pátio da escola. Nas trocas de salas, os alunos se movimentam pelos corredores produzindo diversas sonoridades, entre risos e conversas, as crianças menores aprontam uma correria. Já na hora do intervalo, no

rádio da escola músicas são reproduzidas e em alguns dias ocorriam shows de “pagode” no palco da escola.

Numa investigação antropológica realizada em cinco escolas no município de São Paulo, Alexandre Barbosa Pereira nos descreve situação muito próxima,

O pátio e a quadra esportiva são os locais pelos quais os estudantes têm maior apreço dentro da unidade escolar, porque conforme seus depoimentos, configuram os principais lugares para se encontrar os amigos e onde podem estabelecer relações menos controladas pela lógica disciplinadora da escola. Esses lugares também são freqüentados nos momentos de maior prazer para os jovens: no intervalo para o recreio e na prática de atividades esportivas. Conforme já foi dito anteriormente, o pátio e a quadra esportiva eram os espaços onde se permitiam mais livremente as expressões juvenis. (PEREIRA, 2010, p.92)

Notamos que, nas duas descrições, a relação dos alunos com o espaço escolar – pátio e quadra configuram-se de forma muito semelhante, pois esses lugares assumem a característica de espaço de maior liberdade, no qual as expressões juvenis podem fluir mais livremente.

Enfim, com esses exemplos (o processo de escolarização, o futuro e o trabalho e a relação com o espaço escolar), compreendemos que existem realidades partilhadas em nível profundo. Essas visões compartilhadas pelos grupos sociais, em nosso caso os estudantes, determinam a seara das ideias, valores e comunicações, enquanto ao mesmo tempo regem as condutas permitidas ou desejadas. Essas representações sociais penetram a vida cotidiana e tornam-se parte da realidade comum.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (organizadores) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

_____. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. IN ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (organizadores) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

BADIA, D. D. Cultura, Imaginário e Escola. In SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil**: um longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASCAES, J. P. **A boa escola sob o olhar do aluno: um estudo de representações sociais**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2003.

COSTA, J.F. Perspectiva da juventude na sociedade de mercado. IN: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (organizadores) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DAYRELL, J.; NONATO, B. F.; DIAS, F. V.; CARMO, H. C. Juventude e Escola. IN: SPOSITO, M.P. (org). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

FERNANDES, D. G. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino**. 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

GOMES, A. T. **Interação professor-aluno em salas de aula do ensino Médio**. Ribeirão Preto, 2011. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.

GUIMARÃES, N. A. **Trabalho**: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (organizadores) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

KELH, M. R. A juventude como sintoma da cultura. IN NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (organizadores) **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LASSANCE, A. Brasil: jovens de norte a sul. IN ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (organizadores) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

MARGULIS, Mario; ARIOVICH, Laura. La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud. Editorial Biblos, 1996. MENDONÇA, F. O. **O adolescente no mundo e o mundo no adolescente**: visões de mundo de adolescentes de uma área periférica e de uma área de elite em Belo Horizonte. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 2012.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PALACIOS. J.; OLIVA. A. A adolescência e seu significado evolutivo. In COLL. C.; MARCHESI. A.; PALACIOS. J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 2.ed . – Porto Alegre : Artmed, 2004.

PEREIRA, A. B. **A maior zoeira**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo, 2010. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo, SEE, 2010.

SINGER. P. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (organizadores) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

SPOSITO, M. P. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

ANÁLISE DAS NORMAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

LOURENÇO, Angélica Aparecida Alves Lourenço – UNESP¹⁵⁰

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da – UNESP¹⁵¹

1. INTRODUÇÃO

O tema do artigo é a pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Campus de Franca- SP). Tal pesquisa tem como eixo central a Educação Inclusiva, que se caracteriza pela inclusão escolar de estudantes Público Alvo da Educação Especial na escola regular, com o objetivo de investigar como as normas para a Educação Inclusiva da rede pública de ensino do Estado de São Paulo dialogam com as normas nacionais e a teoria que versa sobre o tema.

Assim, a fim de apresentar como a pesquisa será desenvolvida, no artigo encontra-se uma breve reflexão sobre a escolha do tema e sua contribuição para a política educacional; os objetivos; e o detalhamento sobre os fios que tecem a construção da dissertação, tais como: metodologia, pesquisa bibliográfica, local e situação, procedimentos para coleta de dados e análise de dados.

2. A ESCOLHA DO TEMA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

No Brasil a educação como um direito de todos, independentemente de características físicas, sociais, econômicas e culturais, é resultado da luta de muitos brasileiros, que buscam consolidar o que está exposto na constituição de 1988. É impossível hoje investigar a educação escolar no país sem falar em inclusão do estudante com deficiência na rede regular de ensino.

¹⁵⁰ Professora do Ensino Fundamental da Escola Estadual Carlos Gomes (Campinas- SP) e mestranda do programa de pós- graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da UNESP (Franca-SP). Email: angelicaalves2008@hotmail.com.

¹⁵¹ Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Ciências Sociais e Políticas Públicas (DECSPP) e docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social e Planejamento e Análise de Políticas Públicas da UNESP/Franca. Email: Hilda_gs@yahoo.com.br.

O pesquisador David Rodrigues destaca que a Educação Inclusiva como paradigma educacional “tem certamente protagonizado uma das áreas conceitualmente mais interessantes e dinâmicas do debate educativo contemporâneo” (RODRIGUES, 2007, p.13), pois promove novas bases à educação divergindo da escola tradicional, que não foi planejada para atender aos estudantes com deficiência.

A Educação Inclusiva é um tema muito discutido e explorado quando se busca a qualidade do ensino em um contexto da escola para todos. Tal concepção de educação é resultado de um longo processo em que o país passou pela exclusão, segregação, integração até chegar na inclusão. Segundo o Censo Escolar 2016, sobre a matrícula na educação infantil, “82% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão incluídos em classes comuns” (BRASIL, 2017), o que indica o aumento no acesso à escola regular.

Porém, a inclusão não acontece somente pelo acesso à escola regular, mas também pela igualdade de condições que o Estado fornece para a permanência do estudante na escola. Dessa forma, é fundamental investigar como o poder público tem normatizado a Educação Inclusiva que resultará em políticas públicas para o acesso, permanência e desenvolvimento integral de cada estudante, de acordo com as capacidades e talentos de cada um.

Certamente a efetivação da Educação Inclusiva, com a pedagogia centrada nas necessidades únicas de cada estudante, passa pela elaboração, implementação e análise de políticas públicas educacionais. Essas devem convergir com as normas que orientam a política inclusiva em território nacional.

Dessa forma, diante da Educação Inclusiva como paradigma educacional do século XXI, pretende-se com a pesquisa responder a problemática: como as normas para a Educação Inclusiva da rede pública de ensino do Estado de São Paulo dialogam com as normas nacionais e a teoria que versa sobre o tema?

Para responder tal problemática três informações são relevantes: a política proposta pelo Ministério da Educação não tem caráter impositivo, o Estado de São Paulo diz ter uma política própria de inclusão, e as ações inclusivas das escolas são resultados da elaboração, implementação e análise dessas políticas públicas.

Nesse sentido, a pesquisa lança um olhar sobre como o Estado de São Paulo orienta a Educação Inclusiva, se tais normas estão de acordo ou não com o que os pesquisadores já construíram sobre o tema e, assim, entender como essas normas se relacionam com o que é proposto pelo Ministério da Educação sobre tal concepção de ensino.

Portanto, a pesquisa contribuirá para a compreensão de como se configuram as normas para Educação Inclusiva do Estado de São Paulo e como elas convergem para a política inclusiva defendida nacionalmente, o que ajudará a identificar avanços, entraves, e até mesmo ausências que culminem no ambiente escolar, e podem ser repensadas pelo Estado para melhorar a qualidade do ensino ofertada a todos os estudantes.

2.1. OS OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo geral investigar como as normas para a Educação Inclusiva da rede pública de ensino do Estado de São Paulo dialogam com as normas nacionais e a teoria que versa sobre o tema.

Acredita-se que tal objetivo será alcançado com a apresentação dos fundamentos teóricos conceituais da Educação Inclusiva, com a análise dos documentos oficiais nacionais e do Estado de São Paulo sobre Educação Inclusiva na rede pública de ensino e o conhecimento e sistematização das proximidades e distanciamentos entre as normas estaduais e nacionais para Educação Inclusiva. Assim como, as normas estaduais e a teoria que versa sobre o tema.

3. METODOLOGIA

Ao propor investigar como as normas para a Educação Inclusiva na rede pública do Estado de São Paulo dialogam com as normas nacionais e a teoria sobre o tema não se espera um conhecimento acabado, mas considera-se que identificar proximidades e distanciamentos em normas estaduais e nacionais seja uma construção tal como todo conhecimento. De acordo com Bachelard (1996, p.24):

Logo, toda cultura científica deve começar [...], por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por

um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir.

Por vislumbrar um conhecimento aberto e dinâmico, será realizado um trabalho analítico na modalidade qualitativa a partir de pesquisa e análise bibliográfica/documental.

A escolha pela modalidade qualitativa advém de sua ampla utilização nas ciências sociais, assim como na metodologia histórica, e da riqueza que tal técnica oferece ao desenvolvimento da pesquisa. A modalidade qualitativa possibilita novas perspectivas de compreensão do fenômeno quando o quantitativo se sobrepõe. Assim, ao usar as técnicas qualitativas o pesquisador trabalha com dados conceituais e não dados expressos de forma numérica. Segundo Aróstegui (2006, p. 515):

Sua aspiração é, portanto, a de classificar, tipologizar, reunir os dados em função de sua qualidade, de suas características - o que necessariamente exige primeiro do pesquisador uma tarefa de conceitualização -, classificando fenômenos de acordo com informações verbais ou verbalizando as informações numéricas. As técnicas qualitativas acabam sempre em informações verbais.

Dentre as técnicas de pesquisa qualitativas, tais como a observação documental, técnicas arqueológicas, técnicas filológicas (análise de conteúdo) e pesquisa oral, optou-se pela observação documental. Assim, para investigar como as normas para a Educação Inclusiva na rede pública de ensino do Estado de São Paulo dialogam com as normas nacionais e a teoria sobre o tema, o estudo pressupõe a análise documental.

A visão qualitativa na pesquisa em educação é indispensável, pois a maior parte das fontes escritas é quase sempre a base do trabalho de investigação, com o estudo de documentos. Para Ludke (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

3.1. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A observação documental será realizada a partir da pesquisa bibliográfica/documental e constitui o método exclusivo da pesquisa. Assim, será realizada a pesquisa em documentos oficiais nacionais e estaduais sobre Educação Inclusiva (leis, decretos, resoluções e diretrizes) e a pesquisa bibliográfica, para

apresentar os fundamentos teóricos conceituais da Educação Inclusiva construídos pelos pesquisadores do tema.

A pesquisa bibliográfica é fundamental em toda pesquisa em ciência social, pois configura-se como a base da pesquisa científica e seu conhecimento possibilita saber como o tema foi desenvolvido e avançar em questões não exploradas. Segundo Aróstegui (2006, p.522) “sem a consulta do aparato preciso da bibliografia científica sobre um determinado tema, a qual é possível ter acesso por meio de repertórios variados (...) não é possível definir um projeto de pesquisa ou planejar sua estratégia (...)”.

Para que a pesquisa bibliográfica tenha êxito é importante ter bem claro os objetivos. Assim, para o objetivo específico “Apresentar os fundamentos teóricos conceituais da Educação Inclusiva” a pesquisa sobre as teses, dissertações e livros, produzidos no país, respondeu as seguintes palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Políticas Públicas para Educação Inclusiva.

A pesquisa resultou em livros, dissertações e teses sobre Educação Inclusiva, de autores com produção relevante sobre o tema segundo as palavras-chave citadas acima, alguns deles são: Rosalba M. C. Garcia, Flávia F. de Souza, Maria A. R. Perez, Kelly C. B. da Silva, Vanderlei B. da Costa, Thaís C. R. Tezani, Adriana G. B. Oliveira, Nilza R. de Medeiros, Patrícia M. Caramori, Ana P. P. Maturana, Maria T. E. Mantoan e Marcos Mazzota.

Para o objetivo específico “Analisar documentos oficiais nacionais e do Estado de São Paulo sobre Educação Inclusiva na rede pública de ensino” a pesquisa foi com as palavras-chave: Educação Inclusiva e Marcos políticos legais da Educação Inclusiva. O que resultou em leis, decretos e resoluções disponíveis em sites oficiais, como o do planalto, respeitando o recorte proposto (2001 - Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica a 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

Como parte da pesquisa bibliográfica o material foi analisado para definir sua utilização ou não, seguindo os seguintes itens: avaliação do título, resumo e introdução. Os artigos, teses e livros interessantes sobre o tema foram selecionados para serem estudados. Seguindo esse procedimento novas listas de palavras podem ser elaboradas e novas pesquisas efetuadas no desenvolvimento da pesquisa (TRAINA, 2009, p. 30).

Com esse caminho metodológico pretende-se chegar ao último objetivo, produto final do trabalho, que consiste em conhecer e sistematizar as proximidades e distanciamentos entre as normas estaduais e nacionais para Educação Inclusiva. Assim como, as normas estaduais e a teoria que versa sobre o tema. Para este objetivo o primeiro e segundo capítulo da dissertação serão analisados.

3.2. LOCAL E SITUAÇÃO

O recorte temporal para a realização da pesquisa levou em conta os anos 2001 e 2015. 2001, pois é o ano de publicação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e 2015, pois é o ano de publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. As razões para a definição do recorte são: relevância da publicação para o contexto de produção científica sobre Educação Inclusiva, por esclarecer e propor quais são as bases do desenvolvimento dessa concepção de educação no país, e mudanças na definição de deficiência.

Tal recorte não elimina a necessidade de apresentar no início do trabalho um breve histórico sobre a construção da Educação Inclusiva no Brasil.

Os locais de pesquisa para o objetivo específico “Apresentar os fundamentos teóricos conceitos da Educação Inclusiva” foram bibliotecas e banco de dissertações e teses de Universidade, tais como: Unesp, Unicamp, Usp e UFSCar; com o intuito de encontrar livros e teses sobre Educação Inclusiva de autores com produção relevante sobre o tema. Alguns deles são: Rosalba Maria Cardoso Garcia, Flávia Faissal de Souza, Maria Alice Rosmaninho Perez, Kelly Cristina Brandão da Silva, Vanderlei Balbino da Costa, Thaís Cristina Rodrigues Tezani, Adriana Gavião Bastos Oliveira, Nilza Renata de Medeiros, Patrícia Moralis Caramori, Ana Paula Pacheco Maturana, Maria Teresa Eglér Mantoan e Marcos Mazzota.

Para tanto, alguns locais de pesquisa foram a plataforma lattes, o site Periódicos Capes, Scielo, Plataforma Sucupira, google acadêmico, a base de dados/UNESP, Sistema de bibliotecas/UNICAMP e Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, no qual já foi possível selecionar alguns materiais:

1- Livro: sistema de bibliotecas/ Unicamp.

MANTOAN, M; TOMAZI, G. **Para uma escola do século XXI**. [Recurso eletrônico]. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922545>> Acesso em: 09 de maio.2017.

2- Tese: repositório institucional UFSCar.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. São Carlos: UFSCar, 2016. 208 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7566>> Acesso em: 13 de jul.2017.

Para o objetivo específico “Analisar documentos oficiais nacionais e do Estado de São Paulo sobre Educação Inclusiva na rede pública de ensino”, a coleta de dados foi em fontes primárias, ou seja, em leis, decretos e resoluções nacionais e do Estado de São Paulo sobre Educação Inclusiva disponíveis em sites oficiais, tais como da Câmara dos Deputados, do Planalto, da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Até o momento a pesquisa resultou em 21 resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e em normas federais: 6 decretos, 2 leis, 1 resolução, 1 parecer e um documento intitulado Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segue abaixo a referência da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL,2015) encontrada no site da Câmara dos Deputados.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 02. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 09 maio 2017.

3.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A análise documental pressupõe que os dados são obtidos com a observação das fontes de pesquisa. Dessa forma, depois que os textos são selecionados o pesquisador precisará lê-los, coletar as informações que julgar relevante para o desenvolvimento de sua pesquisa e registrá-las em um texto que usará posteriormente na redação do trabalho (GALVÃO, 2010).

Assim, os dados para os objetivos: apresentar os fundamentos teóricos conceituais da Educação Inclusiva e analisar documentos oficiais nacionais e do Estado de São Paulo sobre Educação Inclusiva na rede pública de ensino, serão coletados a partir da leitura orientada por um roteiro de perguntas sobre alguns temas, sendo eles: formação dos professores, público alvo da educação especial, atendimento educacional especializado, orientações para o atendimento do estudante com deficiência na sala regular e cultura inclusiva.

A leitura orientada buscará responder as seguintes questões, dentre outras: como o autor ou documento define Educação Inclusiva? Quais bases cada autor ou documento apresenta para sua efetivação? Como tal concepção de educação deve ser estruturada e organizada? Quais são os fundamentos da formação dos professores para atender ao Público Alvo da Educação Especial? Quais estudantes são considerados Público Alvo da Educação Especial? Como deve ser organizado o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado? Quais caminhos ou orientações são dadas para o atendimento do estudante com deficiência na sala regular? O que cada autor ou documento apresenta como cultura inclusiva? E quais são as orientações para o desenvolvimento da cultura inclusiva na escola?

Tais perguntas foram elaboradas a partir da relevância dos temas citados acima já estudados pelos pesquisadores da área e que aparecem de maneira recorrente nas normas que orientam a construção da Educação Inclusiva no país. Como ressalta Traina (2009, p.31) a pesquisa bibliográfica “pode ser vista como uma maneira de perceber quais são os tópicos em alta (*hot topics*) que estão sendo considerados e desbravados pela comunidade da área”.

A coleta de dados em leis, decretos e resoluções também seguirá a ordem cronológico de publicação dos documentos.

3.4. A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados será realizada por meio da análise de documentos, uma vez que os documentos são alvo de estudo na pesquisa que tem como objetivo geral investigar como as normas para a Educação Inclusiva da rede pública de ensino do Estado de São Paulo dialogam com as normas nacionais e a teoria que versa sobre o tema.

A análise “em investigação educativa, de uma forma geral, consiste na detecção de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e em relação ao todo” (FLORES apud CALADO; FERREIRA, 2005, p.2). Assim, após a pesquisa de documentos e coleta de dados, será realizada a análise de conteúdo.

No objetivo “apresentar fundamentos teóricos conceituais da Educação Inclusiva”, a análise do conteúdo coletado será para identificar como cada autor atribui significado aos seguintes temas: formação dos professores, público alvo da educação especial, Atendimento Educacional Especializado, orientações para o atendimento do estudante com deficiência na sala regular e cultura inclusiva.

Serão analisados os dados obtidos com as perguntas: como o autor ou documento define Educação Inclusiva? Quais bases cada autor ou documento apresenta para sua efetivação? Como tal concepção de educação deve ser estruturada e organizada? Quais são os fundamentos da formação dos professores para atender ao Público Alvo da Educação Especial? Quais estudantes são considerados Público Alvo da Educação Especial? Como deve ser organizado o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado? Quais caminhos ou orientações são dadas para o atendimento do estudante com deficiência na sala regular? O que cada autor ou documento apresenta como cultura inclusiva? E quais são as orientações para o desenvolvimento da cultura inclusiva na escola?

Os mesmos temas e perguntas orientadoras serão usados no objetivo “analisar documentos oficiais nacionais e do Estado de São Paulo sobre Educação Inclusiva na rede pública de ensino”, com o intuito de reduzir os dados. Assim, leis, decretos e resoluções serão analisados seguindo a ordem cronológica de publicação, para identificar as alterações de um documento para outro.

Para o terceiro objetivo “conhecer e sistematizar proximidades e distanciamentos entre as normas estaduais e nacionais para educação inclusiva. Assim como, as normas estaduais e a teoria que versa sobre o tema”, a análise de conteúdo será pela observação e comparação de como os temas são abordados na legislação Estadual, nacional e pelos teóricos da área.

Nesse sentido, a análise para construir o produto final da pesquisa terá como pano de fundo as normas para a Educação Inclusiva do Estado de São Paulo, comparando-as com a norma nacional e os fundamentos teóricos conceituais sobre o tema. Assim, será possível produzir um texto com proximidades e distanciamentos.

Pois, como destaca Calado e Ferreira (2004, p.8) “a análise de conteúdo pode considerar-se como um conjunto de procedimentos que tem como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado’.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou compartilhar a pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Campus de Franca- SP) sobre a orientação da Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva, e docentes da disciplina Seminários de Projetos: Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza e Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca, com o intuito de contribuir para a construção de outras pesquisas na área de estudo das normas para a elaboração de políticas públicas.

Na formulação da pesquisa, desde a escolha do tema até a análise dos dados coletados, é necessário destacar dois pontos fundamentais, sendo eles: adequar o objetivo geral aos objetivos específicos e alinhá-los a metodologia escolhida para alcançar os objetivos esperados; e a realização da pesquisa Estado da Arte do tema Educação Inclusiva. Ao pesquisar teses e dissertações em acervos online de diferentes universidades do país (USP, UNICAMP, UNESP, UFSCAR) foi possível coletar fontes atuais e reconhecidas pela comunidade científica para apresentação da fundamentação teórica sobre o tema.

Na construção de um projeto de pesquisa um pesquisador também se faz das dúvidas, dos acertos e erros, inerentes a todo processo de criação. Ele parte de um lugar, só seu, e por isso a pesquisa também tem um sentido pessoal para quem a desenvolve. Mas depois ela cria vida e escrita já não pertence somente ao pesquisador, ela ganha sentidos a partir dos seus leitores, talvez seja essa a motivação de um pesquisador.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico. Plano de obra. In: **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 02. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 09 maio 2017.

BRASIL. Inep. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016**: Notas estatísticas. Brasília- DF, 2017. 20 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

CALADO, S.dos S; FERREIRA, S.C dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Metodologia de Pesquisa I**. DEFCUL, 2004/2005. Disponível em: < www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf > Acesso em: 09 de maio.2017.

GALVÃO, M. Cristiane. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: Laércio Joel Franco, Afonso Dinis Costa Passos. (Org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2ed. A. 398 ed. São Paulo: Manole, 2010, p.377. Disponível em :<http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf>Acesso em: 09 de maio.2017.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. C. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, MS. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo, SP: Cortez, 2003, c 1995, 2003. Disponível em: <<http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=3&sid=fb96fb7d-0ad4-4c70-bbb4-288fdf6feb76%40sessionmgr4010&hid=4111&bdata=Jmxhbmc9cHQYnlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZZY29wZT1zaXRl#AN=unicamp.000304444&db=cat04198a>> Acesso em: 09 de maio.2017.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo; Summus,2006.

TRAINA, A.J.; TRAINA JUNIOR, C. **Como fazer pesquisa bibliográfica**. SBS Horizontes, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 30-35, ago 2009. Disponível em: <<http://www.univasf.edu.br/~ricardo.aramos/comoFazerPesquisasBibliograficas.pdf>> Acesso em:09 de maio.2017.

ANÁLISE DE CONTEÚDO HERMENÊUTICA: A APLICAÇÃO DO MÉTODO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

VIEIRA, Karina Augusta Limonta – Universidade Livre de Berlim¹⁵²

1. INTRODUÇÃO

A Análise de Conteúdo Hermenêutica¹⁵³ é um método que alia Hermenêutica e Análise de Conteúdo Qualitativa. É também um método que favorece a interpretação, a compreensão e a reflexão da realidade educacional. Desde o meu doutorado resolvi adotar um método que contribuísse para a área da Educação de maneira a considerar a interpretação e a compreensão como elementos importantes na análise e reflexão de conteúdos e elementos textuais educacionais. Esse método possibilita encontrar elementos textuais dos artigos que passam despercebidos em uma mera análise descritiva. Desse modo, é importante pensar em um método que amplie a análise de conteúdo descritiva. Eis que faço as seguintes questões para esse artigo: O que a Análise de Conteúdo Hermenêutica contribui para a área da Educação? Como esse método é aplicado na área da Educação?

Para responder a essas problemáticas, esse artigo tem como objetivo apresentar o método da Análise de Conteúdo Hermenêutica e a sua aplicabilidade na área da Educação, por meio da Hermenêutica como a arte de compreender, os conceitos básicos da Hermenêutica e a Hermenêutica Educacional e, o surgimento, desenvolvimento e passos da Análise de Conteúdo Qualitativa. Esse artigo tem como base teórica a Análise de Conteúdo Hermenêutica como *mixed methods* de Bergman em conjunto com os princípios hermenêuticos educacionais de Danner, Rittelmeyer e Parmentier e os princípios da Análise de Conteúdo Qualitativa de Schreier.

A Análise de Conteúdo Hermenêutica é constituída por um movimento circular de análise, interpretação e compreensão do conteúdo do texto, desse modo, envolve a Hermenêutica e a Análise de Conteúdo Qualitativa. A Hermenêutica é a

¹⁵² Pesquisadora Associada da Universidade Livre de Berlim. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras/ Campus de Araraquara com estágio doutoral na Universidade Livre de Berlim na área de Antropologia da Educação. Mestre em Educação Escolar e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras/ Campus de Araraquara. Email: kalimonta@gmail.com

¹⁵³ Esse método foi utilizado em minha pesquisa de doutorado e resultou na tese *A construção do conhecimento em Antropologia da Educação: levantamento, análise e reflexão de artigos publicados no Brasil* e no livro *Antropologia da Educação: levantamento, análise e reflexão no Brasil*.

arte da interpretação de compreender o texto que ocorre num movimento circular que envolve tanto o lado objetivo, quanto o subjetivo. A análise de Conteúdo Qualitativa é um método para descrever sistematicamente o significado dos dados qualitativos, por meio de codificação e categorização e que contém todos os aspectos que caracterizam a descrição e a interpretação do material. A Análise de Conteúdo Hermenêutica, que também pode ser definida como um *mixed* de métodos, segundo Bergman (2010), em que consiste a Hermenêutica e a Análise de Conteúdo Qualitativa. Esse tipo de análise está constituído, então, de dois métodos regidos pela sistematização, codificação, categorização, interpretação, compreensão e reflexão.

2. HERMENÊUTICA

Nesse momento, são explicitados os elementos constituintes da Hermenêutica que são os seguintes: Hermenêutica como a arte de compreender, Conceitos básicos da Hermenêutica e, especificamente para esse trabalho, a Hermenêutica Educacional. Todos esses elementos evidenciam o significado da Hermenêutica para além da noção de interpretação de texto, envolvendo conceitos como compreensão, espírito objetivo e o círculo hermenêutico mostrando que a Hermenêutica é arte da interpretação de compreender o texto que ocorre num movimento circular que envolve tanto o lado objetivo, quanto o subjetivo. Esses elementos em constante movimento circular abrem horizontes para a pesquisa em educação, porque envolve teoria, ação, reflexão e mundo da vida.

2.1. HERMENÊUTICA COMO A ARTE DE COMPREENDER

A definição da investigação Hermenêutica é reportada à origem da palavra grega *ermeneuein*, isto é, a arte manifesta, interpretada, explicada e exposta, segundo Hans-Georg Gadamer representante da Hermenêutica Filosófica. Nesse sentido, segundo Danner (2006, p.34), a palavra “hermenêutica” significa três coisas: declarações (expresso), interpretação (explicar) e tradução (interpretação). Eles são significados subjacentes básicos algo a ser levado em consideração na Hermenêutica. Então, explica Danner (2006, p. 34), “se eu expresso uma situação,

eu quero que os outros entendam isso. O falado, por sua vez, é para ser entendido por outra pessoa, de modo que seja interpretado e compreendido”.

Desse modo, a Hermenêutica possui o mesmo significado de *Hermes*, o “mensageiro de Deus que transmite aos mortais sem proclame, sem nenhuma partilha, mas basicamente explica os mandamentos divinos. Isto se aplica basicamente ao significado de *ermeneia*, a ‘declaração de pensamentos’ em que a própria frase é uma declaração ambígua e consiste em expressão, explicação, interpretação e tradução” (DANNER, 2006, p. 34).

Hermenêutica é, então, originalmente a *Interpretação do Sentido do Texto*, explica Rittelmeyer e Parmentier (2006). As perguntas para abordar o sentido do texto são: O que os autores *acreditam*, o que eles dizem ou escrevem? O que *significa* o texto? Qual realidade em que os autores estão situados social e historicamente? O que *motiva* os autores e escritores para determinadas observações, formulações, regras do projeto no texto em formação?

Porém, a *Hermenêutica* deve chamar a atenção para os esforços da compreensão. A interpretação do texto, por exemplo, também envolve a compreensão do seu autor e o entorno de seu histórico. Diemer (apud Danner, 2006, p. 35) dá a seguinte definição: “A hermenêutica é uma disciplina teórica (filosófica) que examina a compreensão do fenômeno, seus elementos, estruturas, tipos, etc., bem como seu contexto pré-existente”.

Ao contrário do que muitos pensam, segundo Danner (2006), a hermenêutica é mais que uma arte da interpretação, temos a “*arte da interpretação*” de compreender. O termo “arte” ressoa com as associações que ocultam o verdadeiro sentido e, nesse caso, a “arte” é entendida muito mais sóbria, ou seja, diante do conceito grego de *techné*. Hermenêutica é *hermeneutike techné*. Eles, portanto, representam a habilidade e o conhecimento, isto é, o desenvolvimento de uma habilidade.

Se hermenêutica é a “arte da interpretação de compreender”, então pergunte a si mesmo o que pode ser, de alguma maneira, interpretada e compreendida, questiona Danner (2006). Frequentemente hermenêutica é restrita à *interpretação de texto*. Embora este seja um campo importante e amplo. No entanto, a compreensão do significado hermenêutico não se estende apenas aos textos. Em vez disso, podemos em geral dizer antecipadamente que nós sempre utilizamos a abordagem hermenêutica quando lidamos com as *pessoas* e com os *produtos*

humanos, no sentido lato, afirma Danner (2006). Como pode ser visto as investigações hermenêuticas já não refletem hoje apenas textos, explica Rittelmeyer (2013), mas também, lida de maneira mais ampla com os fenômenos do mundo da vida, na medida em que nos apresenta incompreensíveis ou enigmáticos.

2.2. CONCEITOS BÁSICOS DA HERMENÊUTICA

Segundo Danner em seu texto *Hermeneutik* são quatro os conceitos da hermenêutica, a compreensão, a responsabilidade da compreensão, o círculo hermenêutico e as regras da hermenêutica. Esses conceitos se complementam no decorrer da pesquisa hermenêutica e da interpretação e compreensão do texto.

a) A compreensão

O conceito central da hermenêutica é a “compreensão”. Segundo Danner (2006), nós compreendemos como outras pessoas falam uns com os outros, leem cartazes, ouvem música ou seguem uma palestra. Constantemente compreendemos os gestos dos outros, as suas palavras, o convite da publicidade, uma música, um contexto espiritual. Mas acontece que um gesto não é precisamente “compreendido”, mas apenas “explicado” por meio dos movimentos corporais do braço e mão, da força muscular e do consumo de energia.

E há diferença entre explicar (*erklären*) e compreender (*verstehen*). Segundo Dilthey (apud Danner, 2006) *Compreensão* não é um processo imediato, irrefletido, como a explicação, mas deve ser refletida em sua estrutura, no seu desempenho, e na sua complexidade. É um processo de reflexão, e não uma forma imediata. A distinção entre “explicação” e “compreensão” é a tentativa de definição para manter duas questões separadas, explica Danner (2006), pois, coloquialmente a palavra “compreender” tem muitas operações. “Compreensão”, no sentido hermenêutico, é um termo técnico. Esquemáticamente, a “Compreensão” e “Explicação” são distinguidos de uso coloquial e diferenciado em si.

Segundo Danner (2006), *Compreensão* é o reconhecimento de algo como algo humano: todos os sons que eu reconheço como palavras e seus significados são detectados. *Explicação*, no entanto, é o fato decorrente de causas que derivam de uma condição de um princípio, como por exemplo, a explicação da queda da pedra.

A *Compreensão*, de acordo com Danner (2006), pode distinguir os seguintes elementos *estruturais*:

1. Nós identificamos uma coisa, uma operação verdadeira sensorial.
2. Reconhecemos isto ou aquilo como algo humano.
3. Nós entendemos reflexivamente a sua importância, o significado do Humano. Todo o processo em uma unidade que chamamos de *Compreensão*.

Finalmente, salienta Danner (2006), o conceito hermenêutico de *Compreensão* está direcionada para o Humano (intelectual) especificamente sobre ações, estruturas linguísticas e entidades não-linguísticas. Além do mais, o que foi identificado na ação sensorial seja percebido como importante, ele é refletido e, então, compreendido criando um significado.

b) A responsabilidade da compreensão

De acordo com Danner (2006), compreensão é a compreensão do “espírito objetivo”. Este é o denominador comum de uma área cultural determinada historicamente e é de onde vem cada assunto proporcional do “espírito objetivo”, sendo comum a soma das características comuns do sentido dado que poderiam causar a compreensão mútua tanto razoável, quanto possível. Os sentidos são realmente dados a nós como indivíduos, mas histórica e sócio-culturalmente condicionados, não *a priori* como alguns sentidos “absolutos”.

A responsabilidade da compreensão hermenêutica pode ser vista entre dois extremos: entre a subjetividade (evitável), por um lado, que é determinada pela arbitrariedade aleatória e de simples auto-consciência e é vista em um nível puramente psicológico, e do outro, a generalidade, face a um ideal científico em que qualquer declaração esteja acessível em todos os momentos. Ambas as opções são regidas pela hermenêutica. (DANNER, 2006, p.60, minha tradução).

Dessa forma, o significado é baseado na comunhão de “espírito objetivo”, que é histórica e culturalmente condicionada e a subjetividade.

c) O círculo hermenêutico

Se a *Maior Compreensão* acontece, então ocorre o movimento recorrente que se manifesta de maneira recorrente. É uma espécie de movimento circular, e por isso é chamado o “círculo hermenêutico”. O movimento de circulação é evidente, mas também ao mesmo tempo não é um movimento circular fechado, nem de uma espiral, estritamente falando. Porque os momentos, entre os quais a compreensão recíproca, não permanecem os mesmos, em vez disso, eles vão ser revistos e ampliados.

As várias abordagens hermenêuticas tentam lidar com este problema, cada um à sua maneira, explica Danner (2006). Para Schleiermacher, a situação do autor deve ser restaurada por reconstrução gramatical e psicológica; para Dilthey é a possibilidade de compreensão adequada na generosidade de interpretação; e, de acordo com Gadamer, o problema surge a partir do zero, porque o interpretador ainda tem que entender de forma diferente por causa de sua situação hermenêutica especial. Diferença Hermenêutica surge, por um lado, da “essência consistente” da subjectividade de um “texto” predeterminado e, por outro lado, da objetividade do autor, assim uma abordagem na compreensão está na possibilidade do “espírito objetivo”.

A diferença hermenêutica ocorre no movimento do círculo hermenêutico. Mas isso não pode ser detectado apenas com a aproximação do preconceito e do significado do texto. O aumento da compreensão não procede em uma linha reta de uma realização progressiva para uma próxima etapa, mas é circular. Este movimento de compreensão é chamado *círculo hermenêutico*. Do ponto de vista da abordagem metódica, é importante manter a estrutura circular em mente, porque pode ser necessário na interpretação tanto o lado objetivo quanto o lado subjetivo.

d) Regras hermenêuticas

Segundo Danner (2006), as regras hermenêuticas podem ser facilmente confundidas com “preto no branco”, mas não devemos esquecer as considerações sistemáticas dos conceitos que estão intimamente ligados: a “compreensão”, o “espírito objetivo” e o “círculo hermenêutico”. Todos esses conceitos têm seu lugar, mas não podem fornecer assistência para o processo de compreensão, porque eles não podem ser utilizados como ferramentas metodológicas técnicas para chegar a resultados garantidos.

Na história da Hermenêutica, houve sempre a tentativa de prever regras rigorosas de interpretação, como a hermenêutica teológica e filológica. Por exemplo, o judaísmo com as sete regras de Hilleis, falava-se na área cristã de *regulae* ou *claves* (chaves), e a interpretação de Schleiermacher com o formulado “gramatical” e os “cânones psicológicos”.

Na tentativa de colocar regras para a hermenêutica, Bettis apresenta os quatro cânones da hermenêutica:

1. “cânone de autonomia hermenêutica do objeto”;

2. “cânone de totalidade e relacionamento significativo”;
3. “cânone da realidade de compreensão” e;
4. “cânone hermenêutico de correspondência de sentido (adequação do significado de compreensão)”.

A Hermenêutica de Bettis está fortemente orientada em Schleiermacher e Dilthey e, portanto, é controversa. Mostrar as regras de Bettis é tentar estabelecer regras gerais de interpretação, e é difícil e questionável. Regras hermenêuticas são destinadas essencialmente aos intérpretes para prestar assistência. Eles são dependentes particularmente da teoria hermenêutica. Por isso, a Hermenêutica não é um método de técnica, e está em conexão com a interpretação do texto.

Hermenêutica é uma habilidade que exige clareza especial da mente. Porque assim que você pensa sobre um fenômeno, pensa também nos instrumentos metódicos que devem ser ativados a fim de elucidar esses fenômenos. Rittelmeyer (2013) explicita seis métodos de interpretação hermenêutica de pesquisa: o estrutural, o comparativo, o experimental, o psicológico / mimético, a interpretação analítica contextual e cultural. De acordo com o autor, esses métodos evidenciam que a hermenêutica não só se refere a textos, mas há sempre na pesquisa os fenômenos culturais.

Para complementar, Danner (2006) indica algumas regras para a compreensão de um texto educacional:

a) *interpretação preliminar*: considerar a edição do texto (primeira ou segunda versão), ter sua própria opinião sobre o texto e escrever sobre o sentido geral do texto (a primeira impressão);

b) *interpretação de texto imanente*: procurar o significado das palavras e relações gramaticais, observar a lógica do texto, observar contradições;

c) *interpretação coordenada*: observar o contexto do texto, observar a afirmação ou negação das hipóteses.

Vale ressaltar que essas regras não são normativas e taxativas e a compreensão do autor é que norteará os caminhos da compreensão do texto.

Para aqueles que devem se engajar em trabalhos científicos, Danner (2006) salienta que até instruções de trabalho mais práticos poderiam ser dados para além das regras hermenêuticas que podem realmente ajudá-lo na interpretação de um texto, por exemplo:

- (1) Certifique-se de ler todo o texto;
- (2) Estude o texto sentença a sentença, impressão após impressão; assim, realizar pelo menos o esclarecimento de contradições;
- (3) Leia o texto novamente como um todo;
- (4) Consulte literatura secundária, possivelmente, um texto semelhante pelo mesmo autor;
- (5) Trazer algumas reflexões a partir do texto geral;
- (6) Crie um esboço para todo o texto;
- (7) Faça uma sinopse para cada seção, como formulação privada de esclarecimento;
- (8) Por sua vez leia todo o texto.

Estas são apenas algumas dicas sem nenhum esquema rigoroso, explica Danner (2006). No entanto, essas instruções mostram que a análise hermenêutica não é feita a partir de uma leitura rápida.

2.3. A HERMENÊUTICA EDUCACIONAL

Foram apresentados os aspectos gerais da hermenêutica, como estrutura e função da compreensão, a condição da compreensão, e o círculo hermenêutico. Ao falar em “Hermenêutica Educacional” surge a pergunta: O que, então, deve consistir as tais hermenêuticas específicas, sejam elas jurídica, teológica ou filológica. É relevante, aqui, o que Gadamer entende por aplicação hermenêutica. Para cada um destas várias hermenêuticas há uma visão diferente. Por exemplo, o advogado vê o seu texto no que respeita à justiça, tendo como base o texto legislativo, de um lado, e o crime específico, do outro lado; ou a Bíblia revela-se em seu sentido pleno somente manifestada em relação a ela e a sua própria fé.

Mas, então, o educador compreende como profissional prático ou como um cientista? questiona Danner (2006). “Qualquer coisa que ele encontre por escrito, as situações particulares ou realidades sócio-políticas, ele estabelece em termos de educação. Estes constituem o núcleo de seu entendimento”. Agora, faz uma grande diferença se eu entendo a condenação de um criminoso sob o ponto de vista legal da justiça, ou em termos do seu impacto educacional. Entretanto, “se a educação é o momento ápice, pelo que entendemos como educadores, é preciso deixar claro o que entendemos por educação. Logicamente, nós chegamos aqui em um beco sem

saída: Como educação e formação humana podem, finalmente, apenas se transformar em educativa - portanto, ser compreendida em termos de educação e formação humana” (Danner, 2006, p. 98).

Educação é compreendida por cada um de nós, pois faz parte da nossa pré-compreensão no sentido mais amplo, pertencente ao contexto, como vemos a nós mesmos, nossas vidas, nosso trabalho, etc. Nesse momento, então, cabe compreender como os educadores conduzem a sua responsabilidade específica, ou seja, seus objetivos, desejos e vontades diante do ato educacional. A responsabilidade educativa é o ponto de partida e o ponto de referência para as atividades educativas, bem como para a reflexão educacional. Essa é a responsabilidade pedagógica, de acordo com Danner (2006). Nesse sentido, não é possível reduzir a educação a explicação e a responsabilidade educativa, mas relacioná-la a um fenômeno contextualizado.

Finalmente, pode estar envolvida a compreensão cotidiana na tarefa da hermenêutica educacional, em que a educação é considerada como uma prática. Isso acontece constantemente na realidade educacional, considerada, por sua vez, ser “não científica”.

Porém, a Hermenêutica é vista na educação apenas como um método, contudo a Hermenêutica envolve a compreensão de todas as circunstâncias educacionais, inclusive os desenvolvidos na parte teórica: “a responsabilidade principal da hermenêutica educacional consiste na iluminação do entendimento preliminar da educação prática e teórica, ou seja, o sentido da educação” (DANNER, 2006, p. 118, minha tradução).

A “hermenêutica da realidade educacional” é diferente da hermenêutica no sentido estrito, sobretudo, o fato de que ambas não podem sempre começar a partir de condições fixas. Além disso, ambas devem ter um conceito de realidade que pressupõe a inclusão de tudo o que é humano. A relação educativa, entre professor e aluno, é uma qualidade específica das relações humanas, que se revela apenas na compreensão.

A realidade educacional institucionalizada tem de ser interpretada em termos de sua idéia educacional e sua dimensão histórica. Realidade educacional é incorporada em fatores sociais, políticos, econômicos culturais que devem ser evidentes na hermenêutica. A Compreensão da realidade educacional inicia para os teóricos em teoria, e para o praticante em uma atitude ou princípio de abertura. O propósito de uma hermenêutica da realidade educacional está na percepção da compreensão como tal, e na transferência de atos de compreensão elementares para atos de

compreensão mais amplos e na interpretação das condições educacionais individuais no que diz respeito ao seu contexto. (DANNER, 2006, p. 120, minha tradução).

De acordo com Danner (2006) para a compreensão da realidade educacional existem alguns momentos que são determinantes na Educação e exigem compreensão:

- a individualidade das pessoas envolvidas na educação;
- a dimensão histórica do passado e como agir no presente;
- o significado e a importância de todas as realidades educacionais, reflexões e atividades, incluindo a língua através de sentido educacional e Educação, relacionada a um entendimento e auto-compreensão do mundo;
- responsabilidade como o último impulso educativo;
- objetivos educacionais, sem qualquer ação e pensamento pedagógicos seriam impossíveis;
- normas e valores que definem o padrão para os objetivos educacionais.

Assim, a Hermenêutica parte do conteúdo e significado do texto possibilitando abrir, até certo ponto, a visão para o conteúdo do texto, que na leitura normal não aparece imediatamente, explica Rittelmeyer (2006). Esta leitura hermenêutica tem como significado a imagem de “interpretar”, usada por Gadamer. Esta arte da interpretação (*ars interpretandi*) possibilita a *compreensão* de textos, imagens, objetos e ações. Como método interdisciplinar, a Hermenêutica alia-se a outros métodos para compreender o sentido mais profundo do texto. Nesse caso, o próximo tópico é destinado à Análise de Conteúdo Qualitativa. Esse método é o suporte para o método Hermenêutico na análise de conteúdos educacionais.

3. ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVA

Análise de conteúdo qualitativa é um método para descrever sistematicamente o significado dos dados qualitativos. Isto é feito através da atribuição de partes sucessivas do material para as categorias de uma estrutura de codificação. Este quadro é o cerne do método, e que contém todos os aspectos que caracterizam a descrição e interpretação do material. Essa é a explicação concedida

por Margrit Schreier em *Qualitative Content Analysis*, e é esse capítulo que utilizo como referência para a compreensão e entendimento da Análise de Conteúdo. Como suporte teórico, também é utilizado o capítulo *Coding and content analysis* de Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison, e os verbetes *categories, categorization, codes and coding* da *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*.

Segundo Schreier (2014), três aspectos caracterizam a Análise de conteúdo qualitativa: redução de dados, sistematização e flexibilidade. Ao contrário de outros métodos de análise de dados qualitativos, a análise de conteúdo qualitativa ajuda com a redução da quantidade de material. Ela exige que o pesquisador se concentre em aspectos selecionados de significado, ou seja, aqueles aspectos que se relacionam com a questão global da investigação. Por isso, o pesquisador pode ter 100 categorias e subcategorias, no entanto as categorias são delimitadas de acordo com o que o pesquisador tem condições de manipular, sendo definidas por qualquer passagem particular e levadas ao mais alto nível de abstração.

A segunda característica fundamental da análise de conteúdo qualitativa é que ela é altamente sistemática.

Para começar, o método exige o exame de cada parte do material que é de alguma forma relevante para a questão de pesquisa. Desta forma, o método neutraliza o perigo do olhar para o material apenas através da lente de um dos pressupostos e expectativas. O método também é sistemático na medida em que exige certa sequência de passos, independentemente da questão de pesquisa exata e material. Como é frequentemente o caso na pesquisa qualitativa, este pode ser um processo iterativo, passando por alguns desses passos repetidamente, modificando a estrutura de codificação no processo. Mas os passos e a sua sequência permanecem os mesmos. O método também é sistemático na medida em que exige o que codifica (isto é, a atribuição de segmentos do material para as categorias do quadro de codificação) para ser levada a cabo por duas vezes (dupla codificação), pelo menos para as partes do material. Este é um teste da qualidade das definições de categoria: eles devem ser de forma clara e não ambígua de que a segunda produz resultados de codificação que são muito semelhantes aos da primeira codificação. (SCHREIER, p. 171, 2014, minha tradução).

A terceira característica-chave da análise de conteúdo qualitativa é a sua flexibilidade. Esse tipo de análise combina enfoques de conceito, codificação e criação de categorias. Ao mesmo tempo, uma parte das categorias deve ser sempre orientada por dados. As categorias são certificadas se de fato correspondem aos dados - ou, em outras palavras, se o quadro de codificação fornece uma descrição válida do material, explica Schreier (2014). Análise de conteúdo qualitativa é,

portanto, flexível em que o quadro de codificação deve estar sempre encaixado no material.

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2011), essa análise é constituída de descrição e interpretação que conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, de modo que contribui para reinterpretar as mensagens e chegar a um nível de compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Por isso, a Análise de conteúdo qualitativa é adequada para uma ampla gama de materiais, visuais ou verbais, auto-gerados (através da realização de entrevistas ou grupos focais etc.) ou mostrados a partir de fontes disponíveis (sites, jornais, revistas, blogs, cartas, artigos, etc.). Por causa desta flexibilidade inerente, o método foi aplicado em uma ampla gama de disciplinas, ramificando-se a partir de seu uso no início de estudos de comunicação. Estes incluem, mas não estão limitados a, pesquisa em educação, psicologia, sociologia, ciência política, estudo empírico da literatura, e pesquisa em campos relacionados com a saúde.

Segundo Schreier (2014), é claro que há limites para a aplicabilidade da análise de conteúdo qualitativa, pois o foco do presente método consiste na descrição. No entanto, se um pesquisador está preocupado com a realização de uma análise crítica, uma análise do discurso, ou uma análise reflexiva, seria interessante usar método de apoio ou outro método.

3.1. PASSOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVA

Como todo método, a Análise de Conteúdo Qualitativa possui os passos necessários para a realização da pesquisa. A Análise de conteúdo qualitativa como descreve Margrit Schreier em *Qualitative Content Analysis* é dividida numa série de passos:

1. Decidir sobre uma questão de pesquisa;
2. Selecionar o material;
3. Construir uma estrutura de codificação;
4. Segmentação;
5. Teste de Codificação;
6. Avaliar e modificar a estrutura de codificação;
7. Análise Principal;

8. Apresentar e interpretar os achados.

A Análise de conteúdo qualitativa como um método de análise de imagens visuais ou fontes verbais é mostrada como uma alternativa flexível para trabalhos na área de Educação, além de inúmeras outras áreas do conhecimento. Um método considerado interessante para a exploração dos conteúdos de artigos, pois os elementos textuais codificados e categorizados são transcritos, de modo que a essência do tema proposto para análise é interpretada e pormenorizada em detalhes para a sua compreensão.

No entanto, é um método limitado, porque seu foco consiste na descrição. Se um pesquisador está preocupado com a realização de uma análise crítica e reflexiva seria interessante usar um método de apoio, como no caso desse estudo é também usada a Hermenêutica para a compreensão e reflexão dos conteúdos educacionais.

4. A APLICAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO HERMENÊUTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Esse método foi aplicado em minha pesquisa de doutorado (Vieira, 2016)¹⁵⁴ que consistiu em realizar o levantamento, a análise e a reflexão de artigos publicados no Brasil no período de 1980 a 2014, com o tema da Antropologia da Educação. A pesquisa partiu da seguinte questão: Qual conhecimento tem sido construído na área da Antropologia da Educação no Brasil? Para a aplicação do método foi necessário seguir um processo da pesquisa que envolveu o desenho da pesquisa, a obtenção dos dados, a organização dos dados, a análise dos dados e a reflexão e a escrita.

O desenho da pesquisa é a primeira etapa e consiste na escolha do objeto, na definição dos requisitos, na estratégia da pesquisa e nos recursos utilizados. O objeto escolhido são artigos científicos com o tema Antropologia da Educação. Os requisitos para a escolha dos artigos são definidos a partir dos seguintes critérios: a) constar no título do artigo Antropologia da Educação ou Antropologia e Educação, cujas palavras devem estar juntas, apresentando, assim, a

¹⁵⁴ Essa pesquisa de doutorado teve como resultado o livro *Antropologia da Educação: levantamento, análise e reflexão no Brasil*, publicado pela editora CRV em 2017.

intencionalidade do autor em relação à área; b) período de 1980 a 2014; c) artigos publicados em revistas da área de Antropologia e da área de Educação com classificação na Qualis CAPES. A estratégia da pesquisa constitui na obtenção dos dados a partir do sistema de busca e análise dos dados. E, finalmente, como recursos são utilizados internet, computador, impressora, aplicativos: Microsoft Office (Word, pdf).

Os dados foram obtidos por meio de coleta dos artigos em pesquisa pela internet e em visitas a bibliotecas.

A organização dos dados é a terceira etapa do processo da pesquisa e consiste em organizar e enumerar os artigos científicos. Ao todo, foram selecionados 21 artigos para a pesquisa, cujo título constasse *Antropologia da Educação* e *Antropologia e Educação*¹⁵⁵. Os artigos são representados por códigos numéricos de 1 a 21 e estão organizados em dois blocos: o primeiro bloco diz respeito aos artigos de Antropologia da Educação que compreende os artigos de código 1 a 7, e o segundo bloco diz respeito aos artigos de Antropologia e Educação que compreende os artigos de código 8 a 21. Os artigos de cada bloco estão organizados por ordem cronológica.

A quarta etapa do trabalho é a análise dos dados e é composta por impressão de cada artigo científico, leitura e releitura dos artigos científicos, codificação dos indicadores textuais e categorização. Para responder a problemática da pesquisa, o método da Análise de Conteúdo Hermenêutica indicou a necessidade de dois momentos de análise. O primeiro dizia respeito à Análise de conteúdo científico e o segundo momento dizia respeito à Análise do sentido geral dos artigos. O primeiro momento envolvia a análise dos elementos estruturais de um artigo científico. O segundo momento, foi a análise do sentido geral dos artigos, ou seja, o sentido que o autor confere ao texto, a interpretação e compreensão de todos os momentos num movimento circular de análise.

No primeiro momento da análise, os artigos foram codificados de acordo com os elementos estruturais de um artigo científico pré-existent como tema, título, autores (atuação, formação e temas de interesse), palavras-chave, resumo (objetivos, método e conclusão), introdução (problemática a solucionar, justificativa, estrutura teórica, objetivos e hipóteses), descrição metodológica e

¹⁵⁵ Foi necessário para a pesquisa, os artigos que constasse *Antropologia da Educação* e *Antropologia e Educação*, porque essa área do conhecimento no Brasil intitula-se de tais maneiras.

conclusões, ou seja, as partes que compõem um artigo científico. Esses elementos guiaram a sistematização, a organização e interpretação para a categorização dos artigos.

No segundo momento da análise, os artigos foram codificados, após leituras e releituras, de acordo com a leitura do sentido geral do texto. Por isso, no bloco de Antropologia da Educação, os trechos dos artigos foram codificados em ABETM, COE, IMPE e ECL. No bloco de Antropologia e Educação, os trechos dos artigos foram codificados em ABAE, UECE, NOE, IMEP e ECL. Esses códigos guiaram a sistematização, a organização e interpretação para a categorização dos artigos.

Na análise dos elementos estruturais do artigo científico, então, foram identificadas quatro categorias em relação à Antropologia da Educação e Antropologia e Educação. Em relação à Antropologia da Educação, são: *proposta para uma Antropologia da Educação* e *o método como elemento da Antropologia da Educação*. E em relação à Antropologia e Educação, são: *diálogo/ interface entre Antropologia e Educação* e *a as contribuições da Antropologia para o campo da Educação*.

Na análise do sentido geral dos artigos, então, foram identificadas quatro categorias em relação à Antropologia da Educação e cinco categorias em relação à Antropologia e Educação. Em relação à Antropologia da Educação são: *Antropologia como embasamento teórico e metódico, Conceituando a Educação, A imagem do profissional da área de Educação e Escola como locus*. E em relação à Antropologia e Educação são: *a Antropologia como base teórica para a Educação, a Etnografia no campo da Educação, Noção de Educação, A imagem do Educador e a Escola como locus*.

A análise dos elementos estruturais do artigo científico demonstra a proposta e interfaces/diálogo para a Antropologia da Educação e as contribuições da Antropologia. A *proposta para uma Antropologia da Educação* e *diálogo/ interface entre Antropologia e Educação* são categorias da análise do conteúdo científico. São categorias que envolvem os aspectos teóricos para a criação de uma área da Antropologia da Educação, que diz respeito à *proposta para a Antropologia da Educação*, e os aspectos teóricos e experiências profissionais para o diálogo entre Antropologia e Educação no Brasil, que diz respeito ao *diálogo/interface entre Antropologia e Educação*. Os artigos fazem referência à criação de uma possível

área de “Antropologia da Educação”, a partir do conhecimento teórico da Antropologia, por isso fazem referência ao diálogo e interface entre “Antropologia e Educação”, a partir de elementos teóricos antropológicos e experiências profissionais de antropólogos.

O *método como elemento da Antropologia da Educação* e as *contribuições da Antropologia para o campo da Educação* são categorias que apresentam o método, a teoria e as experiências profissionais como contribuições fundamentais para uma Antropologia da Educação. Os artigos fazem referência à área de Antropologia da Educação, a partir do uso do método, em especial a etnografia, ou seja, o uso do método é a justificativa para os pesquisadores fazerem Antropologia da Educação. Os artigos também fazem referência ao uso da Antropologia no campo da Educação, dos quais os elementos teóricos e metódicos antropológicos e experiências profissionais de antropólogos são os norteadores das pesquisas.

Logo, as pormenorizações dos elementos constituintes dos artigos científicos que constam *Antropologia da Educação* no título demonstram dois pontos: a Antropologia da Educação ainda está em vias de se constituir e o método é um recurso fundamental para a consolidação da Antropologia da Educação. E os artigos que constam *Antropologia e Educação* demonstram também dois pontos: a teoria antropológica é essencialmente importante no diálogo e interface da Antropologia com a Educação, assim como a Antropologia deve contribuir com teorias e métodos para a área da Educação.

A análise do sentido geral dos artigos demonstra a antropologia como base teórica e metódica para a Educação, o conceito e noção de educação, a imagem do profissional da área da Educação e a escola como lócus.

No que diz respeito às categorias *Antropologia como embasamento teórico e metódico*, *a Antropologia como base teórica para a Educação* e *a Etnografia no campo da Educação*, os autores apresentam as bases históricas, teóricas e metódicas da Antropologia para o campo da Educação. Nessas categorias está presente a maioria dos artigos. Essas categorias evidenciam a importância da área da Educação se aprofundar em teorias e métodos antropológicos, tanto na constituição da Antropologia da Educação, quanto no diálogo entre as duas áreas. O uso de teorias e métodos antropológicos implica em superar o etnocentrismo e reconhecer a diversidade.

Em relação às categorias *Conceituando a Educação* e *Noção de Educação*, os autores apresentam o conceito e a noção de educação por meio de conceitos imprecisos e duvidosos. Em *Conceituando a Educação*, Educar, na concepção dos autores, envolve a vida cotidiana e o processo de socialização, no qual envolve símbolos e significados de uma dada cultura, mas que está relacionado com o conceito universal de instrução, perfeição e felicidade. Educação para os autores, também, é sinônimo de algo que não acontece apenas na escola, como instruir, aprender e ensinar, mas envolve outros aspectos, como os culturais. Em *Noção de Educação*, para os autores dos artigos, Educação possui dois significados, um ligado ao conceito de Educação e o outro relacionado como área de pesquisa.

Nas categorias *a imagem do profissional da área de Educação* e *a imagem do Educador* são apresentadas a imagem negativa do profissional da área de Educação, ou seja, professores, educadores e/ ou pedagogos. Os autores dos artigos mostram os profissionais da área da Educação como normativos, etnocêntricos, desanimados, desinteressado, racionalista, excludente e autoritário. E, diante de tais características, esse profissional, formador de crianças, necessita de amparo antropológico em sua formação pedagógica e atuação na escola e na sala de aula, para ter a percepção da diversidade de valores e culturas para compreender o seu aluno.

E a categoria *Escola como lócus* apresenta a escola como o local principal das pesquisas da área da Antropologia da Educação, porque é o local onde se encontram os sujeitos da pesquisa e de inúmeras possibilidades de coleta de dados.

Nesses dois momentos ocorreu a sistematização do conhecimento que tem sido construído em Antropologia da Educação, por meio da segmentação, codificação e categorização dos indicadores textuais. A Análise de Conteúdo Hermenêutica contribuiu para identificar que as teorias e métodos antropológicos são os contribuintes para a área da Antropologia da Educação e, também, expôs a escola como lócus da pesquisa, bem como foi identificado a imagem que se tem do profissional da área da Educação e noção que fazem da Educação. Isso significa que contribuiu para a análise e reflexão de elementos da Antropologia da Educação no Brasil despercebidos pelos autores, como em qual lugar se encontra o ponto de vista epistemológico e teórico educacional, bem como os profissionais da área de Educação.

Por último, a quinta etapa é constituída da escrita e dos resultados da análise de conteúdo hermenêutica, envolvendo as dimensões da compreensão e interpretação e tem como características uma reflexão crítica. A reflexão foi sustentada também com o subsídio teórico da Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã. Esse suporte teórico tem como base a Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã. A Antropologia Histórico-Cultural Alemã é amparada pelas dimensões básicas da Educação (*Educação, Ensinar, Formação Humana, Aprender, e Socialização*), os cinco paradigmas antropológicos (o evolucionista, o filosófico, o histórico, o cultural e o histórico-cultural), a explicitação das imagens históricas do Homem e o efeito dessas imagens na Educação.

Diante do método utilizado na pesquisa, a Análise de Conteúdo Hermenêutica, ficou evidente que o conjunto do material dos artigos apresentou uma base teórica antropológica e a escola como local da pesquisa do conhecimento construído na área de Antropologia da Educação no Brasil. As análises mostraram que houve um escamoteamento dos princípios teóricos e epistemológicos da área da Educação, assim como suas questões e problemas fundamentais. Logo, foi possível levantar na reflexão dois pontos fundamentais na Antropologia da Educação no Brasil, a Antropologia da Educação é uma Antropologia Escolar e a Antropologia da Educação é guiada por um Determinismo Antropológico.

Esse método, que envolve interpretação, compreensão e reflexão, contribui no aprofundamento da análise dos artigos e, mostra também, por meio da reflexão que existe uma Antropologia da Educação que na verdade é uma Antropologia Escolar e um determinismo que envolve teoria, método e formação antropológica. Compreender o sentido dos artigos da área de Antropologia da Educação foi essencial na Análise de Conteúdo Hermenêutica, assim como para a área da Educação, pois mostrou um método, cujos pressupostos teóricos e básicos se completam e se interconectam para a compreensão dos conteúdos educacionais de investigação, de acordo com a visão subjetiva do pesquisador. A Análise de Conteúdo Hermenêutica, então, além de aproximar e familiarizar o pesquisador de seu objeto, promoveu também a abertura o que está implícito e para o mundo da experiência na área da Educação.

5. CONCLUSÃO

Para além da Análise de Conteúdo descritiva, a Análise de Conteúdo Hermenêutica vem trazer para a área da Educação outro parâmetro de análise de conteúdo. Isso implica que a análise de um material textual envolva não somente a descrição e interpretação, mas considere a compreensão e a reflexão. Isso envolve a compreensão de todas as circunstâncias educacionais e entende que a educação faz parte da nossa pré-compreensão, sendo assim, sua principal responsabilidade consiste em compreender o sentido da educação.

A Hermenêutica parte do conteúdo e significado do texto e permite a compreensão do sentido mais profundo do texto. A Análise de Conteúdo Qualitativa é um método de descrição sistemática do significado dos dados qualitativos. A junção desses dois métodos que alia compreensão, espírito objetivo e círculo hermenêutico com redução de dados, sistematização e flexibilidade, faz da Análise de Conteúdo Hermenêutica um método que abre horizontes para a pesquisa em educação, porque envolve teoria, ação, reflexão e mundo da vida.

As conclusões mostram que esse método é inovador na análise dos conteúdos educacionais e tem como contribuição para a área da Educação elementos que favoreçam a análise de textos educacionais em profundidade, aliando sistematização, codificação, categorização, interpretação, compreensão e reflexão. As duas análises foram fundamentais para encontrar elementos que favoreçam a reflexão e apresentem conteúdos textuais que ficariam implícitos apenas na análise de conteúdo qualitativa que é apenas descritiva e interpretativa. A compreensão e a reflexão são elementos importantes na Análise de Conteúdo Hermenêutica, pois explicita elementos textuais subjacentes, propiciando a crítica e avanço no conhecimento de uma determinada área do conhecimento, nesse caso Antropologia da Educação.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew Delano. **Methods of discovery Heuristics for the Social Sciences**. New York: WW Norton & Company Incorporated, 2004.

APEL, Karl Otto. **Hermeneutik und Ideologiekritik**. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

BENAQUISTO, Lucia Benaquisto. Codes and coding. In: GIVEN, Lisa M. (editor). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. vol. 1 & 2. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore: SAGE Publications, 2008. p.85-83.

BERGMAN, Manfred Max. Hermeneutic Content Analysis. Textual and Audiovisual Analysis within a mixed methods framework. In: TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles. **Handbook of mixed methods in social & Behavioral research**. London: Sage Publications, 2010. p. 379 – 396.

CHENAIL, Ron. Categorization. In: GIVEN, Lisa M. (editor). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. vol. 1 & 2. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore: SAGE Publications, 2008. p.72-73.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence and MORRISON, Keith. Coding and content analysis. In: **Research Methods In Education**. Seventh edition. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2011. p. 559-573.

DANNER, Helmut. Hermeneutik. In: DANNER, Helmut. **Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik**. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2006. p. 34-120.

FLICK, Uwe. Mapping the Field. In: FLICK, Uwe. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Sage: London, 2014. p. 3-18.

FLICK, Uwe, KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines. What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. In: **A companion to Qualitative Research**. Translated by Bryan Jenner. Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, 2004. p. 3-11.

HAMMERSLEY, Martyn. Context and contextuality. In: GIVEN, Lisa M. (editor). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. vol. 1 & 2. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore: SAGE Publications, 2008. p.122-123.

JULIEN, Heidi. Content analysis. In: GIVEN, Lisa M. (editor). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. vol. 1 & 2. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore: SAGE Publications, 2008. p.120-121.

RITTELMEYER, Christian. Methoden hermeneutischer Forschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara, LANGER, Antje, PRENGEL, Annedore (Hrsg.) **Handbuch - Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**. Weinheim: BeltzJuventa, 2013.

RITTELMEYER, Christian; PARMENTIER, Michael. **Einführung in die pädagogische Hermeneutik**. Darmstadt: WBG, 2006.

SCHREIER, Margrit. Qualitative Content Analysis. In: Flick, Uwe. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, 2014. p. 170-183.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. **A construção do conhecimento em Antropologia da Educação: levantamento, análise e reflexão de artigos publicados no Brasil**. 2016. 401 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar).

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, Araraquara.

_____. **Antropologia da Educação: levantamento, análise e reflexão no Brasil.**
Curitiba: CRV, 2017.

ANOTHER BRICK IN THE WALL: de que educação precisamos?

CESARIO, Raquel Rangel – Uni-FACEF¹⁵⁶

RIBEIRO, Mariana Silva – Unifran¹⁵⁷

Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por que?”

(Paulo Freire)

1. INTRODUÇÃO

Na palestra de abertura do VI Simpósio de Educação e III Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação o professor António Nóvoa brindou aos presentes com a tese de que a formação profissional de professores é indissociável da valorização da profissão de professor e da transformação das escolas.

O autor (NÓVOA, 2017, informação verbal) pontuou que vivemos na era da Revolução Digital, considerada a 3ª grande revolução no mundo. Em momentos como este, a humanidade passa a aprender de uma forma diferente. Tal característica exige a transformação das escolas e da universidade, bem como a valorização da profissão de professor, que deve utilizar as inovações pedagógicas condizentes com o momento atual. O que ele diz tem caráter inovador para alguns e polêmico para outros, mas os pressupostos teóricos de que se utiliza não são novos.

Em *Pedagogia do Oprimido*, publicado pela primeira vez em 1968, Paulo Freire demonstra como educadores e educandos são vítimas daquilo que ele chamou de educação bancária, que deposita em alunos-objetos conteúdos narrados pelos sujeitos-professores, numa relação de arquivamento constante de conteúdos que, por não produzir transformações, petrifica.

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 1970).

¹⁵⁶ Raquel Rangel Cesario é Doutora em Promoção da Saúde, professora no curso de Medicina da Universidade de Franca (Unifran), no curso de Medicina do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF) e no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional do Uni-FACEF.

¹⁵⁷ Mariana Silva Ribeiro é estudante do 1º ano de Medicina na Universidade de Franca (Unifran).

Em oposição à educação distorcida que denuncia, Freire propõe a educação libertadora, cuja razão de ser está em seu impulso inicial conciliador, promovendo profundas transformações na relação educador-educando. E, para Freire (1970), é a concepção problematizadora que serve à libertação.

Na atualidade, diversos autores têm se dedicado a estudar e defender práticas pedagógicas inovadoras, sempre alinhadas a Paulo Freire (1921-1997) e outros teóricos que compuseram os pilares do construtivismo, como Jean Piaget (1986-1980), Henry Wallon (1879-1962), Lev Vygotsky (1896-1934), David Ausubel (1918-2008), dentre outros, que valorizam o processo ensino-aprendizagem centrado no estudante, mediado por facilitadores e baseados na aprendizagem significativa (LIMA, 2017) – características essas presentes atualmente em cursos universitários do país, como os de Medicina, objeto deste relato.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Saúde, alinhados às teorias freireana e sociocontrutivista e aos princípios da Política Nacional de Saúde, publicaram novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Graduação em Medicina, inserindo uma série de transformações na formação médica no Brasil. Com vistas a formar um médico generalista, humanista, crítico e reflexivo, capacitado a atuar eticamente no processo saúde-doença, mas também com senso de responsabilidade social e comprometimento com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano, as DCN determinaram que os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de Medicina fossem centrados no aluno como sujeito de aprendizagem e apoiados no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001).

Em 2011, quando o Curso de Medicina da Universidade de Franca foi autorizado a funcionar, seu PPP (baseado nas DCN de 2001) destacava dentre seus conteúdos essenciais a “compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo do processo saúde-doença”. Este mesmo PPP incluía dentre suas unidades curriculares, o Programa de Integração do Ensino/Saúde da Família (PIESF) que, utilizando-se de diferentes cenários de ensino-aprendizagem, insere o estudante precocemente em atividades práticas relevantes para sua futura vida profissional.

A alteração das DCN em 2014 (BRASIL, 2014) não provocou nenhuma adaptação à estrutura curricular do PIESF. Suas atividades são eminentemente práticas, desenvolvidas em pequenos grupos compostos por um docente-preceptor e

até sete alunos, vinculados a uma Unidade Básica de Saúde do Município de Franca (SP). As atividades acontecem em equipamentos de saúde da rede básica municipal, em equipamentos sociais do território e na comunidade, por meio de ações individuais e coletivas voltadas à saúde integral do ser humano (UNIFRAN, 2017). A avaliação deste processo de ensino-aprendizagem é composta por métodos somativos - como provas e trabalhos escritos ou orais ao final de certo período - e formativos - como avaliação processual do desempenho do estudante a cada atividade proposta, e portfólio teórico-reflexivo, formulado individualmente pelos estudantes, ao longo do semestre (UNIFRAN, 2017).

2. O PORTFÓLIO TEÓRICO-REFLEXIVO

O portfólio é um instrumento de aprendizagem e avaliação que privilegia o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, da independência intelectual e da criatividade (SÁ-CHAVES, 2000). Constitui-se em um conjunto de registros realizados pelo estudante ao longo da realização de unidades curriculares, a respeito de suas vivências no processo de ensino-aprendizagem.

Reflexões sobre si, sobre o aprendizado e sobre as situações vivenciadas individualmente ou em grupo ajudarão o estudante a ressignificar seus conhecimentos, práticas e atitudes, auxiliando-o na percepção dos valores e saberes construídos e no desenvolvimento de competências profissionais. Ao mesmo tempo, fornecerão ao educador valioso material para acompanhar a singularidade e a evolução de cada estudante (HOFFMANN, 2014).

O portfólio deve ter uma natureza livre na sua organização; não há nenhuma recomendação no sentido de forma ou tamanho. O estudante é instruído a construí-lo com informações que julgar relevantes para o seu processo de aprendizagem, bem como com as motivações, inquietações, produções e reflexões que promovem e, ao mesmo tempo, revelam o deslocamento que a unidade curricular ou disciplina lhe proporciona. Como espaço de estudo e criatividade, os registros podem ser expressos em forma de textos narrativos, frases, esquemas, figuras, fotos ou uma combinação destes, com o intuito de dar sentido ao aprendizado e revelar as conexões realizadas pelo estudante.

No PIESF (UNIFRAN, 2017), exige-se um portfólio teórico-reflexivo e busca-se nele a coletânea de experiências do estudante ao longo do semestre letivo, privilegiando aspectos do:

- 1) aprendizado teórico: espaço da dimensão cognitiva do aprendizado, onde o estudante vai demonstrar saber e compreender o fenômeno sobre o qual está estudando;
- 2) aprendizado emocional: espaço da dimensão emocional do aprendizado, onde o estudante deve demonstrar seu aprendizado sobre como fazer, como agir e como conviver, seja com colegas, com trabalhadores ou com a comunidade.

O portfólio tem sido celebrado por diversos autores como bom instrumento de avaliação formativa em cursos de graduação nas áreas da saúde (SÁ-CHAVES, 2000; SILVA & TANJI, 2008; MARIN et al, 2010; GOMES et al, 2010), mas é abstrato e carente de sentido para professores e estudantes, o que compromete seu uso e utilidade como instrumento de avaliação (HOFFMANN, 2014).

Apresentado em um Simpósio de Educação, este trabalho objetiva discutir a importância do portfólio reflexivo como instrumento de avaliação do aprendizado. O método empregado é o Relato de Caso. A fonte do Relato é o portfólio de Mariana Silva Ribeiro, co-autora deste texto, uma estudante de 1º ano de Medicina. Foi utilizado um excerto que trata de uma aula em especial, vivenciada em 12 de junho de 2017 em uma escola pública estadual da cidade.

2.1. A REFLEXÃO DE MARIANA

12/06/2017 – Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) – Hábitos Saudáveis. A atividade que mais me chamou atenção foi a realização do Projeto SPE em uma escola pública com os alunos do sétimo ano. O projeto tinha como objetivo promover o conhecimento das crianças acerca do tema “hábitos saudáveis”, além de permitir ao nosso grupo entrar em contato com um grupo social diferente do qual pertencemos e conhecer um pouco mais sobre as condições de saúde que apresentavam as crianças.

Nosso grupo se reuniu para discutir a elaboração do projeto e cada um pode expor suas ideias. Ficamos em dúvida quanto ao conteúdo que abordaríamos

e o quanto poderíamos aprofundar de modo que as crianças pudessem compreender. Ao final, preparamos uma dinâmica dividida em três estações, nas quais reuniríamos as crianças, em pequenos grupos, para tratar de hábitos alimentares, pirâmide alimentar, escovação dos dentes e lavagem correta das mãos.

Antes de realizar o trabalho estava ansiosa, pois não sabia como os alunos nos receberiam e se eu conseguiria contribuir com o aprendizado das crianças e a própria realização do projeto, pois geralmente tenho dificuldade para me expressar em trabalhos orais. Ao mesmo tempo, senti-me confortável com a realização do projeto em uma escola pública, pois sempre estudei em colégios públicos e imaginava que isso me tranquilizaria durante a apresentação. Afinal, na prática, acabou sendo mais fácil do que eu esperava: não falei muito, mas acabei me voltando para responder as perguntas das crianças, pois queria de alguma forma contribuir, e o que mais me tranquilizou foi a recepção que tivemos, pois fiquei encantada com as crianças; elas participaram o tempo todo prestando atenção, respondendo às nossas perguntas e fazendo suas próprias indagações. Se demonstraram interessadas, curiosas, atenciosas, alegres e muito carinhosas conosco.

Para mim, essa foi uma oportunidade de me relacionar tanto com o grupo do PIESF quanto com o grupo de crianças. Durante a preparação do trabalho, procurei me dispor a ajudar e expor minhas idéias; já ao longo da realização do projeto, não falei muito, e com isso senti que poderia ter aproveitado mais, pois gostei muito das crianças e gostaria de ter conversado mais com elas. Mesmo assim, no final deu tudo certo, pois essa mesma percepção que me deixou descontente comigo mesma me mostrou aspectos que podem ser melhorados na realização de outras atividades como essa.

Assim, a atividade associou-se bem às propostas do PIESF pois, ao nos colocar em contato com a comunidade, permitiu a comunicação e o conhecimento de parte de sua realidade social, a partir do desenvolvimento do trabalho com o grupo de alunos; também proporcionou uma oportunidade para o aprimoramento das nossas habilidades interpessoais para a comunicação, além da identificação e reflexão acerca dos problemas e aspectos da saúde das crianças.

Nós identificamos que as crianças apresentavam um conhecimento básico a respeito de alguns temas tratados, como a escovação dos dentes e a lavagem das mãos, de modo que pudemos esclarecer a elas a importância e os

procedimentos corretos para a realização dessas tarefas. Em relação aos hábitos alimentares, ficaram um pouco confusas em relação à pirâmide, mas apresentavam uma noção básica de quais alimentos são os mais importantes na dieta, inclusive da importância da água e das proteínas, pois naquele dia mesmo haviam feito uma prova sobre proteínas, aplicada por seu professor de Educação Física.

Também notamos a maneira carinhosa e interessada com a qual as crianças nos receberam, em contraste com o desinteresse pelas próprias aulas e por alguns professores com quem convivem em seu dia-a-dia. Havia nas paredes do pátio inúmeros cartazes com imagens e frases que visavam levar as crianças a pensarem, uma proposta interessante que contrastava com o comportamento de algumas pessoas que ali trabalhavam que, como presenciamos, gritavam com os alunos e os tratavam de maneira grosseira, ao mesmo tempo que os portões permaneciam fechados como se ali fosse uma prisão. Relembramos da conversa que tivemos com dois jovens, no dia em que realizamos a territorialização no bairro, que nos disseram que não iam à escola porque não gostavam da forma pela qual eram tratados por seus professores. Tudo isso leva a pensar que o modelo de ensino tradicional está gerando desinteresse pela educação, tanto por parte dos alunos quanto dos próprios profissionais de ensino, que passam a se relacionar uns com os outros de forma hostil e pouco produtiva. Lembro-me que, quando estudava, as aulas quase sempre eram tomadas pela bagunça, e os professores não conseguiam ensinar nem os alunos conseguiam aprender. Ao mesmo tempo, o interesse que as crianças demonstraram pela dinâmica que propusemos para falar sobre hábitos saudáveis, sugere que uma mudança gradual do modelo de ensino tradicional, no qual o professor explica e os alunos devem prestar atenção de forma passiva, para um modelo mais dinâmico, no qual professores e alunos possam interagir, talvez seja a solução para despertar o interesse pela educação. Este interesse se perde um pouco mais a cada ano que se aproxima da formatura, nas escolas públicas.

Os alunos foram divididos em três grupos: dois deles com aproximadamente dez alunos e outro com apenas cinco. Observamos que houve uma menor participação do grupo menor (no início pareciam envergonhados e levaram algum tempo para começarem a falar mais), enquanto os grupos maiores apresentaram uma participação maior desde o início. Pude notar, ainda, que mesmo os grupos maiores não eram homogêneos, pois algumas crianças participaram

pouco, ou mesmo não falaram nada. Após a apresentação das estações, dividimos as crianças em dois grupos com aproximadamente 12 alunos em cada, para realizar um jogo no qual eles deveriam lançar um dado e responder a uma pergunta referente aos hábitos saudáveis correspondentes à face do dado obtida. Apesar da divisão, neste momento toda a turma pode interagir e notei que houve certo tumulto. Assim, concluímos junto à nossa preceptora que um grupo com dez pessoas é um número adequado para uma discussão que seja participativa desde o início, mas sem gerar tumultos.

Pesquisei por trabalhos semelhantes ao que realizamos e encontrei a experiência realizada por estudantes de enfermagem com um grupo de adolescentes que frequentavam um curso de capacitação para o trabalho. Neste trabalho, houve vários encontros voltados para a discussão de temas relacionados à saúde baseados em uma metodologia interativa, realizada por meio de uma roda de conversa que permitia uma maior interação entre os estudantes de enfermagem e os adolescentes, além de levar à reflexão e à troca de experiências entre os mesmos. A partir da realização deste trabalho, os adolescentes puderam assumir novas práticas de cuidado com a saúde, através da relação entre os temas das discussões e as experiências prévias destes jovens, proporcionada por uma abordagem dinâmica e interativa (Silveira et al, 2017).

A reflexão sobre o trabalho realizado me remeteu à música “Another Brick in the Wall”, da banda Pink Floyd (Waters, 1979), especialmente ao seguinte trecho:

*“We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave us kids alone
Hey! Teachers! Leave us kids alone!
All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall”*

*“Não precisamos de nenhuma educação
Não precisamos de controle mental
Chega de humor negro na sala de aula
Professores, deixem-nos, crianças, em paz
Ei! Professores! Deixem-nos, crianças, em paz!
No fim das contas, é apenas mais um tijolo no muro
No fim das contas você é somente mais um tijolo no muro”*

Minha experiência enquanto estudante e a observação da experiência vivenciada pelas crianças me permitiu observar que, como na letra da música, a escola muitas vezes é vista como uma prisão cercada por um muro de tijolos, no qual os alunos sentem-se perseguidos por seus professores e ambos acabam vendo-se como inimigos, ou como apenas “tijolos na parede”. Havia na escola cartazes espalhados por todo o pátio; áreas onde árvores poderiam ser plantadas; quadras para a prática de esportes; e observei também, que no local onde realizamos a apresentação, havia caixas com ótimos livros que poderiam ser utilizados como material de estudo, mas aparentemente estavam ali deixados de lado. Havia ali uma grande possibilidade para o aprendizado, tanto dos alunos quanto dos professores, mas o desinteresse era quase geral. Observamos professores serem hostis com os alunos, e estes se referirem a seus professores como “chatos” e, como comentamos após a apresentação do projeto, esse desinteresse tende a aumentar a cada ano, de modo que ao alcançar o ensino médio, muitos alunos abandonam a escola, abrindo mão de sua formação. Confesso que quando entrei na escola senti saudades do meu ensino fundamental e médio, mas ao entrar em contato com as crianças e ouvir suas queixas, lembrei-me de como gostaria que aquela época passasse logo e que eu finalmente me formasse, para não mais precisar ir à escola. Como comentado, ao observar a situação, externamente, pude notar o potencial para o aprendizado, tanto relacionado à hábitos saudáveis quanto ao ensino em geral, permitido pela estrutura do colégio em si. Porém, notei também que as relações estabelecidas entre os alunos e professores anulavam essa potencialidade, tornando a escola um ambiente hostil, uma prisão cercada por paredes de tijolos.

Diante desse impasse, uma possível solução poderia ser uma abordagem diferente da tradicionalmente utilizada. Da mesma forma que as crianças se mostraram interessadas, ao longo da apresentação do nosso projeto, e os adolescentes do projeto realizado pelos estudantes de enfermagem adquiriram conhecimentos baseados em rodas de conversa interativas, creio que uma forma mais dinâmica de ensino poderia despertar um maior interesse para a troca de conhecimentos entre alunos e professores. Desse modo, talvez, a escola passasse a ser vista não como uma prisão cercada por um muro de tijolos, mas como um ambiente agradável e reconfortante, como tem o potencial para ser.

3. UMA REFLEXÃO SOBRE “A REFLEXÃO DE MARIANA”

Apresentou-se aqui um excerto de um portfólio entregue ao final do primeiro semestre de um curso de Medicina. Como uma pequena parte de um todo, ele não permite demonstrar ao leitor toda a potencialidade do instrumento, porque não revela a evolução da estudante frente às falhas e descobertas que ocorreram no decorrer de um ciclo. Entretanto, este excerto aqui divulgado permitiu à professora surpreender-se com a faceta observadora e sensível de uma estudante que não havia se revelado como tal nas atividades cotidianas.

Pela natureza livre e criativa que os portfólios têm, este excerto tampouco servirá como exemplo único para aqueles que anseiam por entender o que é um portfólio, mas queremos crer que este pequeno trecho pode servir como um exemplo àqueles que optem pela escrita (por gosto ou por exigência da escola) para registrar suas reflexões, inquietações, e processo de aprendizagem. Nele, a autora inicia descrevendo a preparação e execução de uma atividade de educação em saúde idealizada e executada pelos cinco estudantes do grupo PIESF ao qual faz parte.

O texto, que começa descritivo, evolui para uma análise crítica em que a estudante relaciona sua experiência pregressa no ensino público com a vivência atual. E o registro escrito em portfólio permite à mesma: 1) confrontar de forma mais elaborada essas duas experiências vivenciadas em momentos diferentes da vida; 2) compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem ao qual está submetida, como estudante de um curso com currículo centrado no estudante; 3) aproximar-se da compreensão do universo de crianças, jovens e professores submetidos a um sistema educacional degradado, que em busca da disciplina e com projeto político-pedagógico questionável, executa a educação bancária denunciada por Paulo Freire (1970) e acaba por cercear a autonomia e a liberdade tão necessárias às pessoas no Século XXI; 4) permite acercar-se do universo de crianças e jovens da área de atuação do PIESF e seus processos de saúde-doença; 5) permite também perceber a realidade dos professores que vivenciam condições de trabalho adoecedoras, como amplamente divulgado nos meios científicos e leigos (Noronha et al, 2008; Jacinto, 2013); finalmente, 6) permite experimentar a formulação de questionamento, a busca pelo próprio aprendizado, o aprender a aprender, buscando na literatura científica estudos que ajudem na compreensão do fenômeno vivenciado e na

proposição de soluções para aproveitar o potencial percebido e afastar-se das fragilidades observadas.

Gomes et al (2010) afirma que “o objetivo majoritário da utilização do portfólio seria o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática e, a partir desta, da possibilidade de articular conhecimentos teóricos e aplicar/intervir no processo de trabalho, completando o circuito da problematização”. Analisando este excerto do portfólio aqui apresentado, concluímos que o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática foi alcançado pela estudante. Se não houve possibilidade de aplicar/intervir no processo, houve possibilidade de articulação entre vivências, emoções e conhecimentos teóricos a ponto de gerar uma questão importantíssima no cenário político da educação paulista e brasileira: “de que educação precisamos?”

Parafraseando António Nóvoa, na palestra citada no início deste texto, “não há nada mais importante que bons profissionais a refletirem sobre suas práticas”. Por isso, e sob inspiração de suas palavras, ousamos ultrapassar o objetivo de discutir a importância do portfólio como instrumento de avaliação do aprendizado – que esperamos ter alcançado - e nos posicionamos convocando cada educador, cada educando, cada cidadão consciente da necessidade de transformação das políticas educacionais neste país a alinharem-se ao brilhantismo de personalidades como Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Henry Wallon, David Ausubel e António Nóvoa, questionando-se e agindo em direção à educação libertadora e ao futuro que merecemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CNS no. 4, de 7/11/2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Medicina. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>. Acesso em 29/08/2017.

BRASIL. Resolução CNE/CNS no. 3, de 20/06/2014. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Medicina. Disponível em <http://www.fmb.unesp.br/Home/Graduacao/resolucao-dcn-2014.pdf>. Acesso em 29/08/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, 2ª ed. Pag. 65-87.

GOMES, A. P.; ARCURI, M. B.; CRISTEL, E. C.; RIBEIRO, R. M.; SOUZA, L. M. B. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Avaliação no Ensino Médico: o Papel do Portfólio nos

Currículos Baseados em Metodologias Ativas. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 34:390-396, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15^a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JACINTO, Daniela. Adoecimento é quase uma “epidemia” entre professores. APEOESP [Site na Internet], 2013. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias/adoecimento-e-quase-epidemia-entre-professores/>, Acesso em 29/08/2017.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017.

MARIN, M. J. S.; MORENO, T. B.; MORAVCIK, M. Y.; HIGA, E. F. R.; DRUZIAN, S.; FRANCISCHETTI, I.; ILIAS, M. O uso do portfólio reflexivo no curso de Medicina: percepção dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, 34:191-198, 2010.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros. **Trab. Educ. Saúde**, 6(1):65-85, 2008.

NÓVOA, António. **Polémicas em torno da formação de professores**. Palestra. VI Simpósio de Educação. III Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação. Unesp. Uni-FACEF. Franca/SP, 30 de agosto de 2017.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro (Po): Universidade, 2000.

SILVA, C. M. S. L. M. D.; TANJI, S. O portfólio reflexivo: pareceres dos estudantes de enfermagem. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/6, 2008.

SILVEIRA E. A. A., RIBEIRO, J. E. O., OLIVEIRA, L. A., SILVA, N. A., LIMA, E. H. O. Uma experiência de educação em saúde entre acadêmicos de enfermagem e adolescentes do projeto PESCAR. **Rev. Enferm. Centr.-Oeste Min.** 2017.

UNIFRAN. Curso de Graduação em Medicina. **Manual do PIESF**: etapas I e II. 2017, 26 pag.

WATERS, R. **Another brick in the wall**. [Música]. In: Pink Floyd. The Wall, 1979.

AS (IM)POSSIBILIDADES DO TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

BARROS, Fernanda Cristina Marcondes – UNESP¹⁵⁸

ÁVILA, Anne Caroline Primo – UNESP¹⁵⁹

1. INTRODUÇÃO

O Teatro do Oprimido (TO), técnica teatral criada pelo brasileiro Augusto Boal, inclui sete modalidades de teatro, que possui o objetivo de emancipar o oprimido do quadro de opressão e marginalização vivenciado. Diante disso, o presente trabalho relaciona o TO com a educação, tendo em vista a perspectiva de educação libertadora e da pedagogia do oprimido de Paulo Freire.

Ademais, através do substrato de grandes teóricos como Joaquín Herrera Flores e David Sánchez Rubio, buscou-se elencar algumas críticas da concepção clássica e tradicional dos Direitos Humanos (DH), advinda com o marco da modernidade. Assim, esses mesmos autores, dentre outros, dão substrato para refletir acerca de uma concepção que seja crítica e latino-americana de Direitos Humanos.

Através dessas construções teóricas, então, o presente trabalho tem como objetivo analisar se o Teatro do Oprimido pode ser uma ferramenta para uma educação em Direitos Humanos, tendo em vista as diferentes concepções existentes no termo Direitos Humanos.

A fim de atingir essa finalidade proposta, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, já o método de abordagem crítica de análise desses dados bibliográficos é o dialético, utilizando-se, então, do confronto de tese e antítese, a fim de se encontrar uma síntese sobre os dados levantados. Ademais, a investigação entre as diferentes concepções de direitos humanos em relação ao processo de educação com o TO, caracteriza o método comparativo como tipo de investigação do trabalho.

¹⁵⁸ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Advogada. E-mail: fernandacmarcondes@gmail.com.

¹⁵⁹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Advogada. E-mail: anne.avila@outlook.com

2. TEATRO E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: A CONFLUÊNCIA PELA LIBERTAÇÃO

Na década de 1960 à 1970, há inúmeras escolas teatrais que buscaram na arte uma maneira de expressão, sensibilização e denúncia contra os absurdos cotidianos de uma sociedade de classe e ditatorial, destaca-se, assim, o teatro arena, o teatro popular de cultura, o grupo opinião. Sobre o Teatro Arena, aponta Gorman Júnior (2010, p. 139) que “Entre 1959 e 1960, o Arena a partir do sucesso de ‘Eles Não Usam Black-Tie’ e da realização de seminários de Dramaturgia, passa a levar à cena originais escritos pelos integrantes da companhia, num movimento de politização da realidade nacional. (...)” Desta cena teatral de resistência, evidencia-se a participação do dramaturgo Augusto Boal, preso e torturado durante a Ditadura Militar, e o criador e teórico do teatro do oprimido.

Boal começou a escrever sobre esse método teatral entre os anos de 1962 e 1973, através de textos escritos, que posteriormente foram reunidos na obra “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.”. A fundamentação básica dessa escola é que qualquer pessoa é capaz de ser ator, haja vista que o teatro é uma potência humana, fazendo que todas as pessoas sejam capazes de desenvolver teatro. Essa perspectiva teatral é um dos pontos centrais para se combater a ideia dominante e aristocrática de teatro, e retornar a dimensão do teatro como manifestação popular:

[...] ‘Teatro’ era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era criador e o destinatário do espetáculo teatral, que se podia então chamar ‘canto ditirâmbico’. Era uma festa em que podiam todos livremente participar. Veio a aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo. E para que o espetáculo pudesse refletir eficientemente a ideologia dominante, a aristocracia estabeleceu uma nova divisão: alguns atores seriam os protagonistas (aristocracia) e os demais seriam o coro, de uma forma ou de outra simbolizando a massa. (BOAL, 1974, p. 11,12).

Essa perspectiva teatral possui uma herança aristotélica, Boal (2005, p. 36) explica que o pensador grego propôs a independência da poesia em relação à política, construindo o primeiro sistema poderosíssimo poético-político de intimidação do espectador, de eliminação das “más” tendências “ilegais” do público espectador, sendo utilizados atualmente em cinema, teatro e TV.

A perspectiva do TO, então, busca superar essa cultura aristotélica e aristocrata enraizada na herança teatral atual, e apontar que todas as pessoas são capazes de realizar e fazer teatro, inclusive, partindo das próprias narrativas de seu cotidiano, bem como das opressões vivenciadas. Para isso, utiliza-se, também, de exercícios, jogos e técnicas teatrais para desenvolver e estimular os aspectos físicos, psicológicos e intelectuais dos participantes.

Há sete modalidades de teatro do oprimido: a) teatro imagem, que dispensa o uso de palavras para explorar outras formas de percepção; b) teatro jornal, que é a transformação do texto jornalístico em teatro, a fim de revelar os interesses que as empresas de comunicação estão servindo; c) teatro fórum, a modalidade mais famosa do TO, utilizando-se da participação dos espectadores em cena para sugerir ao grupo teatral novas alternativas; d) teatro do invisível, utilizando-se de um teatro ensaiado não revelado ao público ocasional de transeuntes; e) ações diretas é a teatralização de manifestações, protestos e etc., usando todos os elementos teatrais convenientes; f) teatro legislativo, busca-se através de procedimentos do Teatro Fórum e dos rituais de uma Câmara ou Assembleia chegar na formulação de projetos de lei coerentes e viáveis; g) arco-íris do desejo, também conhecido como Método Boal de Teatro e Terapia, pauta-se em técnicas que buscam analisar os opressores internalizados.

O TO, portanto, possui muitas modalidades e técnicas que são usadas para fins específicos distintos, mas sempre tendo o objetivo geral e principal de democratizar a participação teatral, bem como de buscar a emancipação e libertação dos oprimidos:

O Teatro do Oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recuse a tomar partido – é teatro de luta! É o teatro DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena. (BOAL, 2005, p. 30).

Dentre todas as modalidades apresentadas, a presente pesquisa foca no “Teatro Fórum”, que é realizada com o enredo oriundo de fatos reais já vivenciados pelos atores. Isto é, os atores interpretam as vivências que sofreram, devendo ser uma situação decorrente das opressões, marginalizações e preconceito vividos. Após a interpretação, os espectadores são convidados a substituírem os oprimidos. Assim, a cena pode ser repetida várias vezes, com novas pessoas

interpretando, até que aquele quadro de opressão seja superado. Ademais, quando os espectadores acham que o quadro de opressão não foi extinto, mesmo com a mudança de interpretação dos oprimidos, podem interpretar os opressores também.

Nessa técnica de interpretação pode ser interpretado qualquer tipo de opressão que não seja uma violência extrema. Isto é, tem que ser uma cena que haja uma possibilidade de intervenção e superação. Pode interpretar diversas formas de preconceito, seja o racismo, a homofobia, o machismo, o preconceito contra as pessoas da periferia e etc.

Um dos objetivos do Teatro Fórum, portanto, é encenar os fatos cotidianos dos oprimidos. É uma técnica, portanto, que tem como enredo e atores os próprios oprimidos, partindo toda a encenação da realidade deles. Isto é, é uma perspectiva que pluraliza e democratiza a técnica teatral com o objetivo de que os oprimidos possam se emancipar.

Ademais, está muito presente nessa perspectiva teatral o debate e as discussões envolvendo diversas questões sociais, haja vista que há problematizações para elaboração da encenação, bem como discussões após as intervenções dos espectadores na cena. Isto é, o horizonte educativo e crítico encontra-se presente na metodologia teatral inteira.

Essa perspectiva, que busca a emancipação do oprimido, relaciona-se diretamente com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, sendo ele um grande expoente de uma perspectiva crítica de educação, pautando na ideia de uma educação que seja emancipadora, libertadora, em oposição a ideia de uma educação bancária, tradicional, positivista, que apenas deposita o conhecimento no aluno, sem nenhuma preocupação com a libertação do sujeito. Isto é, Paulo Freire propõe uma perspectiva crítica de educação, que busca superar o sistema cartesiano de ensino, que na justificativa da neutralidade, não forma seres pensantes, apenas reprodutores de dados postos.

A educação bancária, que é uma forma de ensino hegemônica, se concretiza através de mecanismos hierárquicos entre educador e educando. Aquele é visto como o detentor de conhecimento, sendo responsável pelo depósito de informações no educando, que apenas deve escutar, e aceitar os dados sem nenhum questionamento.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única

margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2011, p. 80, 81).

Assim, para a educação ser libertadora, deve-se construir uma pedagogia contra hegemônica, uma pedagogia que advenha da realidade dos oprimidos, que seja dialética e não uma pedagogia que seja cheia de procedimentos de opressão. Para isso, deve-se levar em consideração que educador e educandos estão em constante aprendizado, que ambos aprendem no ato de educação, já que os educandos possuem conhecimentos, práticas e vivências que os educadores não possuem e desconhecem. Isto é, educador e educandos possuem diferentes conhecimentos que são objetos de troca em uma educação libertadora.

Insta ressaltar, que no mecanismo de educação bancária os educandos não adquirem conhecimento, pois apenas devem decorar dados e informações distantes da realidade que vivem. Isto é, não são estimulados a praticarem atos cognoscíveis, nem refletir ou questionar, e sim apenas aceitar. Diante dessa perspectiva, um dos mecanismos de emancipação, encontra-se na perspectiva da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

[...] Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prático de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito histórica. [...]. (FRIORI, 1967, p. 11)

Para Freire (2011, p. 43) aponta que a pedagogia do oprimido é forjado *com* ele, e não *para* ele, sendo uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará.

A elaboração dessa pedagogia não pode ser feita e nem praticada pelos opressores, e sim deve ser realizada pelos oprimidos. Sendo, então, um dos

grandes desafios dessa metodologia, a superação do hospedeiro de opressor que existe em cada oprimido. Por isso que a solução para esse problema para Freire (2011, p. 43) é que “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora”.

Ademais, é uma metodologia que não pode se distanciar dos oprimidos, não pode fazê-los objeto ou um tratamento de uma humanização, para a promoção de opressores, pois do se assim o fosse, não estaria promovendo efetivamente a libertação dos opressores:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitarista’, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 2011, p. 56).

Analisando essas perspectivas sobre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, percebe-se a confluência pela libertação presente em ambas as técnicas. Isto é, o TO com as suas inúmeras modalidades pode ser uma ferramenta para se alcançar uma educação libertadora, que Paulo Freire tanto clamava. Isto porque, ambas entendem que as técnicas sejam de teatro, sejam de educação devem partir dos oprimidos e devem se direcionar para os oprimidos, em uma perspectiva emancipadora.

Ademais, tanto na perspectiva do Teatro do Oprimido de Boal, quanto na perspectiva da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, entende-se o papel central que o oprimido possui para sua autonomia crítica e educação. Isto é, se a educação libertadora deve partir da realidade do oprimido, deve ser pertencente da sua realidade social, além de uma pedagogia que estimule o pensamento crítico, o Teatro do Oprimido coaduna com essas ferramentas no aspecto teatral. Assim, TO é uma importante ferramenta para uma educação que não seja depositária, e sim libertária.

3. OS DIREITOS HUMANOS E SUAS INÚMERAS FACES

Os Direitos Humanos Universais nasceram no século XVIII através das diversas Declarações de Direito, destacando a Declaração de Direitos do “bom povo

da Virgínia” de 1776 e a Declaração de Independência dos Estados Unidos também do mesmo ano, conforme aponta Comparato (2003, p. 49):

O artigo I da Declaração que “o bom povo da Virgínia” tornou pública, em 16 de junho de 1776, constitui o registro de nascimento dos direitos humanos na História. É o reconhecimento solene de que todos os homens são igualmente vocacionados, pela sua própria natureza, ao aperfeiçoamento constante de si mesmos. A “busca da felicidade”, repetida na Declaração de Independência dos Estados Unidos, duas semanas após, é a razão de ser desses direitos inerentes à própria condição humana. Uma razão de ser imediatamente aceitável para todos os povos, em todas as épocas e civilizações. Uma razão universal, como a própria pessoa humana.

Outro importante marco no nascimento dos Direitos Humanos, foi a codificação do código Napoleônico na última etapa da Revolução Francesa. Séculos depois, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, marco que houve o início da proteção internacional desses direitos, surgindo diversos tratados e proteções internacionais, bem como a convenção do próprio nome Direito Humano.

Destaca-se, ainda, a constitucionalização dos Direitos Humanos que se dá também com a incorporação dos tratados internacionais no corpo do texto da Magna Carta. O Brasil, por exemplo, é signatário de inúmeros tratados internacionais que versam sobre direitos humanos, e que quando passam pelo procedimento do artigo 5º, § 3º da Constituição Federal possuem força normativa de Emenda Constitucional. Isto é, esses tratados de DH acabam adquirindo a mesma hierarquia da Constituição Federal, ou seja, a hierarquia máxima do ordenamento jurídico. E mesmo quando não passam por esse rito possuem força normativa de supra legalidade, tendo poder superior à todas as leis do ordenamento, exceto com a Constituição Federal.

Esse pequeno apanhado histórico apresenta que o surgimento desse Direito Humano Clássico ou Tradicional possuem um viés universal, pois nasceram como escopo de Direito Natural, e posteriormente, codificaram-se, atingindo um escopo positivista. Isto é, os Direitos Humanos clássicos nasceram sob um viés hegemônico, pautado pela universalização, pela positivação, e consequente, por um Direito Estatal.

[...] Es decir, la universalidad de los derechos humanos se construye sobre discursos que defienden inclusiones en abstracto de todas las personas, pero sobre la base trágica y recelosa de exclusiones concretas, individuales y colectivas, marcadas por la nacionalidad, el racismo, el androcentrismo, el clasismo, la riqueza suntuaria como finensímismo o el concepto de ciudadanía que se multiplican y acentúan contra quienes no poseen una

nacionalidad de un estado considerado constitucional y de derecho.
(RUBIO, 2015, p. 184).

A problemática do discurso universal dos DH consiste em tentar universalizar direitos, que não são efetivamente para todas as pessoas, principalmente, as mais marginalizadas. Acabam expressando, portanto, um caráter não humano, formando-se como privilégio de poucos e legitimando as diversas exclusões de grupos com modos de vida e racionalidades diferentes, como os camponeses, as mulheres, os negros, os indígenas.

Ademais, Rubio (2017) aponta que esse universalismo é composto por uma ideia dualista, como de bem e mal, homem e mulher, e etc., no entanto, esse dualismo demonstra, novamente, um discurso reafirmador das relações de poder, ao colocar uma das partes em condição de superioridade em relação a outra. Esse pensamento dualista, portanto, está totalmente associado ao outro elemento dos direitos humanos burgueses, que é o pensamento simplificador, que reduz a complexidade das relações, isto é, busca confundir a parte em relação ao todo, como aponta novamente Rubio (2017).

O próprio termo Direitos Humanos já traz essa concepção de algo universal, observação que Joaquín Herrera Flores, um dos principais críticos dos Direitos Humanos Burgueses e um dos principais teóricos de uma concepção crítica e latino-americana, traz em seu livro:

[...] o conceito de direitos humanos que logrou impor-se durante à época da Guerra Fria baseou-se em duas tendências estreitamente unidas entre si: a universalidade dos direitos e seu pertencimento inato à pessoa humana. Apresentavam-se, pois, como produtos de essências imutáveis, e não como produções culturais surgidas em contextos históricos reais. Desse modo, nada nem ninguém poderia ir contra as próprias características da natureza e o mistério de uma dignidade humana nunca bem definida e só formulada em termos tão gerais quanto difusos. (FLORES, 2009, p. 87).

Rubio (2017) compreendendo que a formação dos Direitos Humanos Clássicos encontram-se sobre as bases da estatização, universalidade, dualidade e pensamento simplificador, desenvolve uma teoria de Direitos Humanos contra-hegemônica, através de elementos como a singularidade plural, pluralidade, pensamento complexo e extra-estatização.

Isto é, um dos primeiros pontos de uma teoria crítica dos Direitos Humanos consiste em denunciar o caráter excludente da universalização, e elaborar uma perspectiva que não seja pautada na dos detentores de poder, e sim dos

oprimidos. Isto é, conceber a existência dos marginalizados, de outros povos e de outras singularidades de modo plural.

Além da universalidade, Rubio (2017) aponta o pensamento complexo como importante elemento na construção de uma teoria não universal, já que esse pensamento não se pauta na dualidade de espaço privado e público, por exemplo, e sim busca encontrar e construir um espaço que seja comum. Isto é, o pensamento complexo não se pauta na dualidade como o pensamento simplificador, e sim na pluralidade, por isso é um traço bastante fundamental para a teoria crítica, pois ele não reduziria as diversas contradições existentes na sociedade e nem as diversas formas de viver e existir.

Ademais, a teoria crítica dos Direitos Humanos substituiu a concepção do Direito estatal para extra-estatal, pautado no Pluralismo Jurídico. Isto é, não se pode considerar que o Direito é apenas aquilo que está pautado em uma norma jurídica oriunda por parlamentares, representando um Estado burguês. Isto é, o direito também pode vir das ruas, da ação de movimentos sociais e povos.

Na compreensão de Wolkmer (2001, p. 77), o pluralismo jurídico se configuraria através de um espaço público aberto e compartilhado democraticamente, privilegiando a participação direta de agentes sociais na regulação das principais instituições da sociedade, possibilitando que o processo histórico se encaminhe por vontade e sob controle das bases comunitárias. Isto é, o Pluralismo Jurídico configura-se como um direito extra-estatal, no qual o monopólio de produção jurídica não seria apenas do Estado, e sim do povo a partir de movimentos sociais ou mecanismos de auto composição.

Além disso, deve-se destacar, ainda, a crítica de Joaquín Herrera sobre a concepção clássica de DH. Flores (2009, p. 87) aponta os perigos de uma concepção essencialista e abstrata dos seres humanos, a qual remete a pensar que há essências humanas abstratas que não podem ser contrariadas nem sequer pelos próprios seres humanos, pois todas as pessoas possuem uma espécie de reserva espiritual intocável que as preserva do mal desdobramento da histórica. Esses essencialismos apresentaram-se como a manifestação histórica de um humanismo. Diante desse cenário, Flores (2009) propõe uma nova maneira de enxergar os Direitos Humanos, que não seja pautada em uma condição a-histórica e abstrata, e sim histórica e cultural.

Todo produto cultural surge numa determinada realidade, ou seja, num específico e histórico marco de relações sociais, psíquicas e naturais. Não há produtos culturais à margem do sistema de relações que constitui suas condições de existência. Não há produtos culturais em si próprios. Todos surgem como respostas simbólicas a determinados contextos de relações. Dito isso, os produtos culturais não só estão determinados por tal contexto, mas, por sua vez, condicionam a realidade na qual se inserem. Esse é o circuito de reação cultural. Não há, pois, nada que possa ser considerado em si próprio, à margem do contexto específico de relações no qual surge e sobre o qual atua. (FLORES, 2009, p. 89).

Diante disso, é perceptível que Flores enxerga que os Direitos Humanos em um viés cultural terão uma tendência emancipadora, que seja aberta ao mundo e às possibilidades de transformação e de mudança. Mas serve de alerta a própria advertência trazida por Flores (2009, p. 92) que entender os Direitos Humanos como produtos culturais não deve significar cair em proposições teóricas culturalistas, que só veem no mundo símbolos e significações, esquecendo ou ocultando que há realidades concretas existentes.

A concepção crítica de Direitos Humanos também pode ser desenvolvida tendo como base referencial uma perspectiva da Teoria da Libertação de Enrique Dussel, que também é pensada por Rangel (2001, p. 99) ao afirmar que essa é uma filosofia da crítica cotidiana que, “nos permite fundamentar no sólo um análises crítico de la juridicidade (...), sino también das bases para entender y ejercer una práctica jurídica cotidiana que es factible hacerse y se hace y a favor (...) desde los derechos negados o inefectivos de los oprimidos.”.

A Teoria da Libertação, em suma, é uma formulação teórica desenvolvida pelo argentino Enrique Dussel, que visa uma proposta de libertação e emancipação dos povos oprimidos e excluídos da América Latina. Essa exclusão pode ser caracterizada diante da exclusão, subjugamento e exploração que os países periféricos vivem em relação aos países centrais, ou pode ser dentro das próprias diferenças sócio-econômicas existentes entre grupos populacionais nos países periféricos. A libertação consiste também em uma ética da união entre os povos latino-americanos, em uma perspectiva de aceitar o plural, o outro, mas sem perder de vista as particularidades de cada um.

4. CONCLUSÃO

Com os aspectos trazidos pelo presente trabalho, é possível perceber as diferentes nuances e faces que os Direitos Humanos possuem. Isto é, os Direitos

Humanos Clássicos não partem da realidade dos oprimidos, ao contrário, utiliza-se de abstrações e universalidades a fim de ser uma ferramenta dos detentores de poder, dos opressores.

No entanto, os Direitos Humanos em uma perspectiva Crítica e latino-americana traz o aspecto central de destacar as diferentes particularidades de cada povo, tendo a dimensão que os aspectos são históricos, e não a-históricos. Ademais, deve-se levar em consideração a narrativa dos diversos povos excluídos, como os negros, as mulheres, os indígenas, os quilombolas, os homossexuais, os transexuais e etc. Insta ressaltar ainda, há confluência que alguns autores trazem entre teoria crítica dos Direitos Humanos e Teoria da Libertação, destacando o papel da ética libertadora dos povos oprimidos e excluídos da América Latina.

Somente então, diante de uma perspectiva crítica de Direitos Humanos que o teatro do oprimido pode ser uma ferramenta de educação. Isso porque, o Teatro do Oprimido coaduna com uma educação libertadora e emancipadora de Paulo Freire, e somente se os Direitos Humanos partirem de uma concepção dos oprimidos, que o TO poderá ser utilizado. Isto é, o TO não é mecanismo de educação para uma concepção hegemônica de Direitos Humanos, pautado no marco da modernidade, haja vista que a concepção hegemônica não valoriza os mesmos sujeitos históricos e de luta.

Destaca-se, ainda, que a modalidade do TO destacada para a presente pesquisa é do Teatro Fórum. Nessa forma teatral, a encenação parte-se de um fato vivenciado pelos oprimidos, ademais a presença de debates e problematizações de inúmeras questões perpassadas pelos oprimidos são elementos centrais para essa metodologia teatral. Percebe-se, então, o quanto o Teatro Fórum é um mecanismo importante de educação, haja vista que não propicia uma educação bancária e hierárquica, e sim privilegia o debate horizontal de assuntos da realidade dos oprimidos. Isto é, o Teatro Fórum possui uma horizontalidade em consonância com uma educação que não seja depositária, e sim libertária.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2005.

_____. **Explicação**. In. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Buenos Aires. 1974.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 3ª ed. São Paulo: Editora Saraiva. 2003.

FIORI, Ernani Maria. **Prefácio**. In. **Pedagogia do Oprimido**. Chile. 1967

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos: Os Direitos Humanos como Produtos Culturais**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2011.

GORMAN JUNIOR, James Lewis. **Eles Não Usam Black-Tie: da profecia cênica ao documentário fílmico**. 2010. 217f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras. Universidade de Brasília.

RANGEL, Jesús Antonio de la Torre. **Derechos Humanos desde e iusnaturalismo histórico analógico**. México: Editorial Porrúa. 2001.

RUBIO, David Sánchez. Aula ministrada na disciplina Teoria Crítica dos Direitos Humanos e América Latina, do Programa de Pós-graduação em Direito da FCHS – UNESP/Franca, em junho. 2017.

_____. **Derechos Humanos, No Colonialid y otras luchas por la Dignidad: uma Mirada Parcial y Situada**. Campo Jurídico: Revista de Direito Agroambiental e Teoria do Direito, v.3, n.1, 181-213, Maio, 2015.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura do direito**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Alfa Omega. 2001.

AS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NO UNIVERSO EDUCACIONAL E O SERVIÇO SOCIAL

FARIA, Jordânia Mara Fernandes – UNESP

BOLORINO, Eliana Canteiro – UNESP

1. INTRODUÇÃO

O artigo pretende discutir a concepção de questão social e suas expressões, problematizando-a no âmbito da escola, bem como esclarecer a profissão Serviço Social e suas contribuições no âmbito da política de educação. Este trabalho traz parte da fundamentação teórica da pesquisa que está sendo desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), este que tem como objetivo analisar a percepção dos educadores sobre as demandas sociais presente no âmbito escolar e a inserção do assistente social, tendo como referência a rede municipal de ensino fundamental (1º ano ao 5º ano) do município de Franca/SP.

A educação básica brasileira, no decorrer da trajetória histórica passou por grandes transformações que trouxeram diversas mudanças no sistema educacional. Neste processo, ocorreu também a expansão da educação que permitiu o acesso e a universalização do ensino público também para outras camadas da sociedade. Tais transformações provocaram alterações quanto à inserção de um novo perfil de estudantes advindos da classe trabalhadora, que trazem consigo a sua forma de vida e os rebatimentos das múltiplas expressões da questão social as quais incidem diretamente ou indiretamente no processo educativo.

O contexto apresentado provoca um acirramento e aprofundamento das desigualdades sociais no contexto escolar, colocando novas exigências e desafios aos profissionais no que diz respeito ao enfrentamento e intervenção das questões emergentes presentes neste espaço. Considerando a complexidade dos processos e das relações sociais que estão presente na realidade, compreende-se que na escola ocorre o enfrentamento de demandas para além daquelas pertinentes à formação dos educadores, pois não são apenas demandas institucionais (internas), mas também se apresentam diretamente ou indiretamente demandas sociais que acontecem no entorno escolar. Acredita-se que o assistente social desvelando as expressões da questão social poderá contribuir na construção de

intervenções que respondam as demandas apresentadas, com o processo educativo e também para a garantia, efetivação e ampliação da proteção social do estudante e de toda à comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o artigo inicialmente trará considerações acerca da questão social e suas expressões dentro do universo educacional, em seguida aborda brevemente sobre o Serviço Social como profissão e sua interface com a educação e por fim traz algumas reflexões sobre o Projeto de Lei nº 3.688 de 2000 em tramitação, que prevê a implantação do Serviço Social na rede pública de ensino, trazendo indicativos sobre a contribuição do Serviço Social no âmbito da educação. O significado da Questão Social e seus desdobramentos no universo educacional

Tendo como referência a Lei Geral da Acumulação Capitalista desenvolvida por Marx em O Capital, compreende-se que a questão social constitui-se a partir das contradições inerentes da sociabilidade capitalista e o processo de exploração que este produz cujas características se apresentam de acordo com as particularidades históricas, econômicas e políticas da formação social de cada país, região. Assim, a “questão social” assume diferentes expressões a partir das novas configurações assumidas pelo capitalismo bem como sua análise encontra-se intimamente ligada as formas de produção e reprodução dos homens em determinado momento e contexto histórico.

A expressão “questão social” tem sua gênese na primeira metade do século XIX, sendo nesse momento utilizado para designar uma nova dinâmica que se apresentava na Europa Ocidental em decorrência dos rebatimentos sociopolíticos do capitalismo em sua era industrial/concorrencial - o pauperismo - que se expressava por meio de uma pobreza acentuada e generalizada (NETTO, 2001).

No modo de produção capitalista o crescimento da pobreza – o pauperismo -, se dava em decorrência da acumulação privada de capital, mediante a exploração da força de trabalho, esta que gerava a mais-valia, isto significa que ao passo que o trabalhador produz mais riqueza, maior tornava-se a exploração e a riqueza expropriada (do trabalhador) e apropriada (pelo capital). Logo, na sociedade capitalista o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção estabelecidas são geradores da desigualdade e pobreza, ou seja, não é a escassez que resulta a pobreza, mas a abundância - concentração da riqueza em poucas mãos - que gera desigualdade e pauperização absoluta e/ou relativa.(Netto, 2001).

Nesse sentido, a “questão social” resulta das relações conflituosas, contraditórias e inerentes da relação entre capital e trabalho, que se apresenta por meio da produção de riqueza pelo trabalhador através da venda de sua força de trabalho como único meio para garantir sua sobrevivência e pela apropriação e expropriação desta pelos capitalistas, de tal modo que o trabalhador não usufrui das riquezas por ele produzidas.

Portanto a “questão social” é:

[...] apreendida como conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada, por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 1998, p.27).

O capitalismo industrial, desde sua gênese, tem seu fortalecimento através de crises cíclicas impondo assim alterações na organização da produção e reprodução assim como no controle da força de trabalho. A crise estrutural do capital provocou um amplo aprofundamento no processo de reorganização econômica e política na dinâmica do capital, datada no pós-crise estrutural do capital na década de 1970. Neste contexto, ocorre também a alteração do papel do Estado, através da redução de sua intervenção e que se contrapõe ao reconhecimento dos direitos sociais que foram conquistados na Constituição Federal de 1988, resultado da luta dos trabalhadores. Dessa forma, os serviços prestados pelas diversas políticas sociais afastam-se cada vez mais da universalidade do atendimento, tornam-se mais focalizados, seletivos, fragmentados excludentes, visando atender apenas os mais pobres dos mais pobres.

Sendo assim, nos aponta Yazbek que:

Inicialmente, não podemos esquecer que, nos marcos da reestruturação dos mecanismos de acumulação do capitalismo globalizado, nos anos 80 e 90 foram anos adversos para as políticas sociais e se constituíram em terreno particularmente fértil para o avanço da regressão neoliberal que erodiu as bases dos sistemas de proteção social e redirecionou as intervenções do Estado em relação à questão social (YAZBEK, 2009, p. 15)

Nos últimos tempos, a crise estrutural do capital visando manter sua hegemonia tem provocado um intenso processo de reestruturação produtiva trazendo diversas transformações no modo de produção e nas relações de trabalho influenciando diretamente as relações econômicas, sociais, políticas, educacionais e culturais e também a vida cotidiana do trabalhador.

Nota-se que a atual sociabilidade capitalista tem provocado contextos muito delicados em diversos espaços, entre eles o âmbito da educação. Segundo Mészáros (2005), a educação sob a égide do capital perde seu sentido ontológico e assume um papel meramente mercadológico ao passo que visa atender aos interesses da classe dominante.

Nesse sentido, a Política de Educação, caracterizada como política social é um espaço de disputa entre as classes, em que está presente uma correlação de força em razão de interesses antagônicos, ou seja, contraditoriamente se constitui expressão da dominação e controle do capital, mas também instrumento de luta das classes subalternas contra as formas de opressão e exploração da sociabilidade capitalista.

Por essa razão a educação escolarizada ao passo que se constitui em expressão da dominação e controle do capital é ao mesmo tempo objeto das lutas das classes subalternas pela sua emancipação política (ALMEIDA, 2007).

Portanto o campo educacional assim como outros espaços sócio ocupacionais, encontra-se permeado por múltiplas expressões da questão social. Considerando a complexidade dos processos e das relações sociais que estão presente na realidade, compreende-se que na escola ocorre o enfrentamento de demandas para além daquelas pertinentes à formação dos educadores, ou seja, não são apenas demandas institucionais (internas), mas também se apresentam diretamente ou indiretamente demandas sociais que acontecem no entorno escolar.

Diante desse contexto, o cotidiano escolar tem apresentado como um espaço permeado pelos rebatimentos das expressões da questão social, ou seja, da relação conflituosa e antagônica entre capital e trabalho.

Almeida aponta que a escola tem sido atravessada por:

uma série de fenômenos que, mesmo não sendo novos ou estranhos ao universo da educação escolarizada, hoje se manifestam de forma muito mais intensa e complexa: a juventude e seus processos de afirmação e reconhecimento enquanto categoria social, exacerbadamente, mediado pelo consumo; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda de atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a desprofissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando o formato de problema de saúde pública e a precarização das condições de trabalho docentes são algumas das muitas expressões da questão social. (ALMEIDA, 2005, p.18).

Considerando essa realidade apresentada fica evidente a necessidade do enfrentamento das questões emergentes apresentadas no universo escolar, possibilitando dessa forma a escola o cumprimento de sua função social - a transmissão dos conhecimentos construindo socialmente pela humanidade.

Certamente diante desta complexidade, é necessário o enfrentamento das questões emergentes no universo escolar, possibilitando dessa forma a escola o cumprimento de sua função social - a transmissão dos conhecimentos construindo socialmente pela humanidade. No entanto, tais situações não podem ser solucionadas a partir uma exclusiva profissão, seu enfrentamento requer na atualidade uma atuação conjunta de amplos profissionais especializados.

Desta forma, a inserção do assistente social representa uma das estratégias de enfrentamento desta realidade, no que diz respeito a uma organização mais ampla no trabalho coletivo no âmbito da política educacional, na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização, seja no interior das unidades educacionais (escolas), gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais no que concerne a Política da Educação.

2. SERVIÇO SOCIAL E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO

O Serviço Social é uma profissão que se encontra inserida na divisão sócio técnica do trabalho, considerada como um ramo de especialização do trabalho coletivo, de caráter interventivo tem como principal espaço sócio ocupacional o campo das políticas sociais do Estado, mas também atua em organizações não governamentais e empresas.

O surgimento do Serviço Social como profissão insere-se no contexto histórico que ocorre no final do século XIX, período de transição da era industrial para a era monopolista caracterizada pela acumulação do capital nas mãos do monopólio por meio de diversas estratégias político-econômicas.

Essa fase monopolista do capital provoca intensas modificações na organização e dinâmica da sociedade que interferem diretamente estrutura e nas relações sociais. Tais fatores são intensificados em decorrência das contradições existentes da relação entre capital/trabalho que resulta em um agravamento das desigualdades sociais – desemprego, fome, miséria, entre outras-, gerando na classe trabalhadora um grande descontentamento por conta das péssimas

condições vivenciadas. Nesse contexto, inicia-se uma organização coletiva da classe trabalhadora tendo como finalidade a reivindicação por melhores condições de vida e de trabalho.

Em contrapartida, o Estado pressionado pelas manifestações, greves e lutas alia-se a Igreja a fim de buscar respostas que pudessem conter a classe trabalhadora. Nesse momento ocorre a criação das políticas sociais, inicialmente com um perfil coercitivo e punitivo que visava, sobretudo, a produção e reprodução da força de trabalho dos trabalhadores assim funcionado como um instrumento de legitimação e consolidação dos interesses da classe dominante e manutenção do sistema capitalista, no entanto contraditoriamente também expressava certas conquistas dos direitos da classe trabalhadora.

Diante desse cenário, ocorre a requisição do Serviço Social, haja vista que era necessário um profissional para atuar na gestão e execução das políticas sociais. Inicialmente, sua legitimação e institucionalização estabeleceram para o enfrentamento das sequelas da questão social, através de um viés religioso, assistencialista e filantrópico que será questionado e repensado no decorrer da trajetória da profissão.

Naquele período, cresceram as preocupações com a questão social, sobretudo as referentes às condições de vida dos segmentos mais empobrecidos da população. Foi também quando as ações de caráter assistencial, religiosas e filantrópicas desenvolvidas pela solidariedade social se mostravam insuficientes para dar conta das necessidades da população. O Estado assumiu, então, o papel regulador da condução das políticas econômicas e sociais do país, ao mesmo tempo em que a questão social foi a matéria-prima que justificou a constituição do espaço profissional do Serviço Social, na divisão sócio e técnica do trabalho e a construção/atribuição de sua identidade profissional (YASBEK, 2007, p.18).

A partir das décadas de 70 e 80 estudos e debates realizados por parte dos profissionais e também a inserção destes nas academias trouxe uma aproximação do Serviço Social com o marxismo, que permitiu a partir da teoria social crítica social uma análise crítica a partir de uma perspectiva crítica da realidade assim como repensar as ações realizadas pela assistente social. No decorrer desse processo, ocorre o rompimento com as formas tradicionais de atuação profissional, a profissão assume seu comprometimento na luta pela defesa dos direitos da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva pode-se afirmar que o Serviço Social constituiu ao longo de sua trajetória sócio histórica um projeto profissional representado pelo

projeto ético-político da profissão, este que expressa a construção de uma direção social – a defesa dos direitos da classe trabalhadora, uma nova ordem social sem dominação e/ou exploração de classe, gênero, etnia, entre outros -.

A perspectiva crítica assumida pela profissão a partir do compromisso firmado em defesa da classe trabalhadora, contribuiu para uma reconstrução no que diz respeito as suas ações profissionais que possibilitou a construção e ampliação de atuação e intervenção em novos espaços ocupacionais, entre eles a educação.

A política de educação, enquanto política pública caracteriza-se como um direito social previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988 e que foi regulamentada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, esta que prioriza o acesso e a permanência do aluno na escola, objetivando a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho, e sua participação social. O direito a educação formal também está descrito na Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sendo assim é preciso que seja garantido não somente a democratização e a efetivação do acesso do sujeito à educação, mas, sobretudo à qualidade do ensino, a fim de promover seu crescimento e desenvolvimento enquanto cidadão.

Considerando a concepção de educação no seu sentido amplo, compreende-se que a educação é um elemento constitutivo da dimensão da vida humana, entendida por Almeida (2007) como um processo social que envolve diversos espaços e sujeitos e que, portanto, cumpre um papel central na dinâmica da reprodução social. Contudo, segundo aponta Mészáros (2005), a educação sob a égide do capital perde seu sentido ontológico e assume um papel meramente mercadológico ao passo que visa atender aos interesses da classe dominante.

A educação básica brasileira, no decorrer de trajetória histórica passou por grandes transformações que trouxeram diversas mudanças no sistema educacional. Neste processo, ocorreu também a expansão da educação que permitiu o acesso e a universalização do ensino público também para outras camadas da sociedade. Tais transformações provocaram alterações quanto à inserção de um novo perfil de estudantes advindos da classe trabalhadora, que trazem consigo a sua forma de vida e os rebatimentos das múltiplas expressões da questão social as quais incidem diretamente ou indiretamente no contexto escolar, assim colocando novas exigências e desafios aos profissionais no que diz respeito ao enfrentamento e intervenção das questões emergentes presentes neste espaço.

Considerando esse contexto, o campo educacional tem demandado a presença do Serviço Social na esfera dessa política. A inserção do assistente social na política de educação se realiza, sobretudo na garantia do acesso e permanência na educação escolarizada, na busca por uma educação qualificada e o investimento dos processos democráticos.

Ressalta-se que a intervenção do assistente social nos espaços sócio ocupacionais relacionados a Educação, se insere por meio do trabalho coletivo, sendo assim imprescindível uma atuação a partir de uma perspectiva interdisciplinar, isto é, é preciso ser uma atuação integrada envolvendo todos os atores sociais que compõe a comunidade escolar. Portanto, acredita-se que o assistente social desvelando as expressões da questão social presentes no contexto escolar poderá contribuir na construção de intervenções que respondam as demandas apresentadas, com o processo educativo e também para a garantia, efetivação e ampliação da proteção social do estudante e de toda à comunidade escolar.

Diante do exposto, nota-se que o processo de inserção do Serviço Social na educação, é parte de um longo e intenso processo de reflexões, debates, mobilizações e acúmulos de esforços da categoria profissional na busca pela ampliação dos horizontes de atuação profissional no campo educacional. Em termos legais, o conjunto CFESS/CRESS em conjunto com estudantes, profissionais e parlamentares através de organizações e mobilizações tem exercido pressões por meio de participações na câmara dos deputados fomentando discussões em prol da vigorização do Projeto de Lei (PL) nº 3.688 de 2000, criado por José Carlos Elias-PTB/ES que prevê a implantação de profissionais do Serviço Social e de Psicologia na rede pública de ensino. Este projeto encontra-se em tramitação no Congresso Nacional desde o ano de 2000, passando por votações, aprovações e alterações em sua estrutura.

Nesse sentido, é importante destacar que a presença de assistentes sociais nas redes básicas de ensino é uma estratégia fundamental ao desenvolvimento da política de educação brasileira, haja vista a experiência da inserção destes profissionais na área em diversos municípios e Estados, no entanto são experiências regulamentadas ou não regulamentadas por meio de legislações específicas destas regiões.

A aprovação e vigoração desta referida lei representa um passo importante na conquista e/ou ampliação de espaços profissionais para o Serviço

Social e traz a possibilidade do trabalho coletivo e interdisciplinar junto a comunidade escolar e também com as demais políticas públicas sociais. Desse modo, buscando o desenvolvimento de intervenções e possíveis alternativas das demandas apresentadas neste contexto, propiciará um melhor enfrentamento da vida escolar e a garantia, efetivação e ampliação da proteção social do estudante e de toda à comunidade escolar.

3. REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O campo educacional assim como em outros espaços sócio-ocupacionais de atuação do assistente social, também está permeado por múltiplas expressões da questão social. Considerando a complexidade dos processos e das relações sociais que estão presente na realidade, compreende-se que na escola ocorre o enfrentamento de demandas para além daquelas pertinentes à formação dos educadores, ou seja, não são apenas demandas institucionais (internas), mas também se apresentam diretamente ou indiretamente demandas sociais que acontecem no entorno escolar.

Desta forma, a escola necessita da contribuição de outros olhares e outras formas de intervenção assim como do conhecimento de outras profissões e, dentre elas, destacamos a significativa contribuição do Serviço Social no qual possuem competências e habilidades específicas para a compreensão dos diversos fenômenos sociais, assim podendo contribuir por meio de intervenções profissionais capazes de buscar alternativas de enfrentamento que possam de fato atender as reais demandas sociais presente na vida dos estudantes assim como de toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. Educação pública e serviço social. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n.63, 2000.

_____. Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2004. Caderno Especial nº26 , Edição: 04 a 25 de novembro 2005. Disponível em: <<http://gtssedu-ufrb.blogspot.com.br/2012/09/parecer-sobre-os-projetos-de-lei-que.html>>.

_____. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio- ocupacionais. Texto elaborado para o Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em:
<http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf>.

BRASIL, DF. Constituição Federal de 1988. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL, DF. Lei nº 8.069 de 13 de Junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>.

BRASIL, DF. Lei nº9.9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL, DF. Projetos de Lei nº 3.688, de 02 de Novembro de 2000. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Diário da Câmara dos Deputados, 02 de Novembro de 2000. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>>.

IAMAMOTO, M, V. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo, Cortez, 1998.

IAMAMOTO, M. V; CARVALHO, R. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico metodológica. Cortez, 13ª ed., São Paulo, 2000.

MARX, K. e ENGELS, F. Lei geral da acumulação capitalista. O Capital, Vol II. Os economistas. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MESZAROS, I. A educação para além do Capital. Boitempo Editora, 2005.

NETTO, José Paulo. Capitalismo monopolista e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. Revista Temporalis, Brasília: ABEPSS, nº3, 2001.

PASTORINI, A. A Categoria Questão Social em Debate. (Coleção questões da nossa época; v.17), Editora Cortez - 3ª ed., São Paulo, 2010.

YASBEC, Carmelita. In Legislação Brasileira para o Serviço Social: Coletânea de Leis, decretos e regulamentos para instrumentação do (a) assistente social. Organização Conselho Regional de Serviço Social do Estado de São Paulo, 9ª Região- 3º ed. Ver., atual. e ampl. Até dezembro de 2007- São Paulo: O Conselho, 2007.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. IN: Serviço Social: Direitos e competências profissionais. CFESS/ABEPSS, 2009.

AS IMPORTÂNCIAS E AS DIFICULDADES DE TRABALHAR MAPAS NO ENSINO DA HISTÓRIA NA EXPERIÊNCIA DO BOLSISTA ID

OLIVEIRA, Ana Paula Neves de – UNESP
FONSECA, Genaro Alvarenga – UNESP

1. INTRODUÇÃO

A discussão aqui presente surge primordialmente de um dos objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que diz respeito à integração do ensino superior ao ensino básico de escolas municipais e estaduais do país. A preocupação em trabalhar mapas em sala de aula como documento, tanto no que tange ao seu fim didático como suporte informativo, quanto sua utilização como fonte histórica advém da percepção de que os mapas são sobretudo, quando não totalmente, utilizados de forma ilustrativa no processo de ensino da História.

A tradição ilustrativa de utilização de mapas no estudo histórico já foi discussão historiográfica, principalmente depois de ser alvo de crítica dos geógrafos que, com razão, enxergam nela “um reducionismo na análise, um subemprego da informação e, sobretudo, deixa clara a carência dos historiadores no entendimento do espaço como elemento na explicação dos processos sociais” (VALENCIA; GIL, 2016:5). Apesar disso, esse debate parece não ter ultrapassado os muros da academia e é justamente na busca pela superação desse tipo de barreira que o bolsista ID trabalha.

Entendendo que o espaço físico é um dos elementos que permitirá explicações acerca do comportamento e conhecimento das sociedades e tomando assim o mapa como uma fonte histórica, resta agora a preocupação de como trabalhar o documento histórico em sala de aula no ensino da História na posição de bolsista de iniciação à docência do PIBID. A concepção de documento histórico como prova irrefutável da realidade ou do discurso do professor há muito caiu por terra, mas não é o que normalmente se encontra nos materiais didáticos ou exposições em sala.

Uma nova concepção do documento histórico visa trabalhá-lo de forma interativa entre professor, aluno e conhecimento, colocando a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem e o educador como seu orientador, motivando o

aluno ao conhecimento histórico ao mesmo tempo em que estabelece contato com realidades do passado.

“Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e com o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009:117).

Posto isso, começarão por serem expostas as importâncias que transpassam a utilização dessa ferramenta em sala de aula, seguidas das dificuldades enfrentadas na execução dessa utilização e do experimento vivido em sala de aula pelos bolsistas ID na tentativa de execução de conceitos expostos durante o artigo, recordando que este parte da experiência em uma sala de aula de 7º ano, possibilitada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de História da UNESP – campus de Franca, em uma escola estadual do município.

2. IMPORTÂNCIAS DA UTILIZAÇÃO DE MAPAS NO ENSINO DA HISTÓRIA

Assim como outras ferramentas visuais, trabalhar o mapa em sala de aula dá ao professor a vantagem de obter olhares curiosos e ávidos por explicações sobre aquilo que está posto a frente do aluno, o objeto chama a atenção devido a sua composição artística e desperta interesse, fazendo com que o aprendizado seja mais prazeroso e abrindo um espaço importante ao papel de mediador do professor entre os alunos e o mapa, ou seja, o conteúdo histórico.

Mais comumente o mapa é utilizado em sala de aula pelo professor de história em forma de ilustração ou complemento ilustrativo ao discurso dele ou aos textos trabalhados, o que este artigo busca é a valorização da importância do mapa como elemento mediador do conhecimento, como documento histórico. Essa, que se configura aqui como a maior importância do trabalho com o mapa em sala de aula é também o maior desafio do docente ou do bolsista de iniciação à docência.

“Em meio aos documentos visuais disponíveis, podemos considerar os mapas como testemunhos concretos de mentalidades, enfeixando elementos referentes ao imaginário e a cultura de uma época em seu caráter administrativo, político, estratégico e científico.” (MOLINA, 2005:2).

Em relação aos mapas que podem ser utilizados em sala de aula pelo professor de história, destacam-se aqui os mesmo três tipos que Fernandes (2012) aborda: aqueles que são testemunhos históricos, de produção contemporânea ao

fato histórico a que concernem, aqueles que, produzidos no presente, procuram representar informações sobre o passado e aqueles produzidos no presente que visam retratar o presente. Enquanto fonte histórica, o primeiro tipo é caracterizado como primária e os dois últimos como secundárias.

Quando da utilização de mapas como fontes no ensino da história, é na sua forma secundária que ela majoritariamente aparece, principalmente com o uso dos chamados mapas históricos. O trabalho com esse tipo de mapa, que traz reconstruções acerca do passado, não deixa de ser importante. Eles são normalmente mais próximos do imaginário dos alunos devido a sua composição moderna de traçados e narrativas, o que facilita a compreensão.

No geral, a utilização de documentos como fontes históricas primárias não é largamente realizada em sala de aula e isso não se dá de forma diferente com os mapas. Mas não se pode deixar de lado a importância que esse tipo de documento representa como testemunho do passado, incluindo a dimensão política do discurso do conhecimento como poder, que ainda hoje é utilizado como argumento ideológico. Tanto como fonte primária quanto como fonte secundária, vale a citação apresentada acima retirada do artigo de Molina (2005) acerca dos mapas como documento visual, devendo encaixar a leitura conforme a caracterização da fonte.

Fazer um estudo comparativo em sala de aula estabelecendo relações entre mapas como fontes primárias e mapas como fontes secundárias enriquece o processo de aprendizagem e torna mais fácil situar o aluno no tempo e no espaço. Possibilitando lidar com as realizações do homem e transformações da natureza e despertando no aluno a percepção de mudanças dentro do contexto histórico e geográfico ao qual pertence. Estimulando o interesse pelo conhecimento histórico através do objeto do passado, como propõe Fernandes (2012).

3. DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃO DE MAPAS NO ENSINO DA HISTÓRIA

Se, por sua vez, o mapa prende a atenção dos alunos, é do docente a difícil tarefa de mantê-la e de fazer a mediação entre os discentes e o conteúdo histórico apresentado na forma de documento, motivando o interesse pela leitura e análise da fonte e apontando conceitos dentro das diferentes dimensões que a cartografia possibilita no estudo da História devido as suas narrativas verbo-visuais.

A produção de conhecimento histórico utilizando mapas como fonte histórica, não como iconografia, requer preparo por parte de quem leva esse material até a sala, seja o professor ou o bolsista, além de um trabalho sistemático do documento em classe, o que exige tempo e acaba esbarrando em outros obstáculos, como o cumprimento do cronograma previamente estabelecido e as dificuldades dos alunos em trabalhar esse tipo de material, que serão expostas mais adiante.

No que tange ao trabalho sistemático do mapa como fonte histórica em sala de aula, que estabelece uma continuidade ao longo do ano escolar de forma a facilitar a compreensão e envolvimento dos alunos com o conteúdo histórico, o bolsista ID pode topar o problema da flexibilidade. É importante lembrar que o bolsista não é o docente responsável pela classe, mas está sob supervisão deste. Sendo assim, essa é uma questão que pode ser facilmente resolvida com prévio diálogo e acordo entre as partes.

Em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos chamamos atenção para a falta de familiaridade que estes apresentam frente ao mapa, tanto no que diz respeito à dificuldade de compreensão deste como documento histórico, como no que tange a dificuldades apresentadas em relação à localização no espaço, escala, leitura e interpretação, problemas que indicam “a necessidade de uma “alfabetização” cartográfica” (SILVA; NASCIMENTO, 2015:356) dos alunos que seja anterior ao tipo de aula aqui proposta e que nem sempre parte do professor ou da aula de história.

Além disso, não se pode perder de vista a questão ideológica que envolve os mapas, entendendo que estes são uma construção social permeada de interesses, produtos das pretensões de quem os produz, marcados pela intencionalidade, e que mesmo aquilo que omitem é ideológico. “O mapa é, sobretudo, convenção. (...) aquilo que aparece e o que é omitido é uma manifestação de um conceito que temos do real” (FERNANDES, 2012:6). Mas mesmo esta questão pode ser transformada em vantagem e aprendizado se exposta em sala de aula de forma a gerar debates e discussões visando uma aprendizagem crítica.

4. EXPERIMENTO EM SALA DE AULA

O experimento foi vivido em uma sala de aula de 7º ano na Escola Estadual Dante Guedine Filho, localizada no município de Franca, interior do estado de São Paulo. Ele consistiu em uma aula expositiva ministrada pelos bolsista ID do curso de História sobre a Situação de Aprendizagem 8 do Caderno do Aluno do Estado de São Paulo, relativamente ao tema “Expansão Marítima nos séculos XV e XVI”.

Os bolsistas prepararam uma apresentação de slides com mapas complementares aos oferecidos no material didático, dentre os quais um era uma fonte primária e os outros eram fontes secundárias. Primeiro foi feita a apresentação dos mapas como fontes históricas produzidas no ou sobre o período a ser estudado indicando, e quando possível, foram apresentados também o(s) autor(es) e contexto da produção.

A fonte primária era um mapa *mundi* produzido na Europa do século XV que representa justamente a visão que os europeus tinham acerca do formato da Terra, as secundárias eram mapas confeccionados na atualidade, um mostrando as rotas feitas pelos principais navegadores do período, em um mapa geográfico como percebemos a Terra atualmente e o outro, um mapa *mundi* produzido no presente e representando o presente.

A partir desses documentos foi feito um trabalho de comparação de fontes com os alunos, apontando as questões acerca das diferenças e semelhanças dos mapas e estabelecendo conexões entre passado e presente, tentando mediar de forma dialética a leitura e representações da fonte pelos alunos e o conhecimento histórico que pretendia ser passado com a Situação de Aprendizagem.

O que foi possível perceber com essa aula foram as dificuldades dos alunos com a cartografia, já apontadas anteriormente, mas também o grande interesse dos mesmos no aprendizado através do estudo do documento histórico de forma lúdica e mais leve se comparado ao estudo puramente textual. E é como consequência desse experimento que surgem as reflexões que cercam o presente artigo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se buscou apresentar neste artigo foi, na perspectiva do bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, a gama de possibilidades que o trabalho com mapas em sala de aula no ensino da história possibilita, assim como as importâncias e dificuldades que o envolvem, além da valorização do mapa como mediação entre aluno e conteúdo histórico.

É importante frisar que o contexto da experiência do bolsista importa, pois tanto as importâncias como as dificuldades encontradas podem e vão sofrer variações e isso merece atenção. Além de que a relevância dada às importâncias e às dificuldades expostas no artigo pode se dar exclusivamente ao fato de que a experiência de quem escreve acontece em uma sala de ensino fundamental, o que não anula a possibilidade de serem encontradas barreiras e dificuldades muito distintas em diferentes classes, escolas e/ou níveis de ensino.

Compreende-se que nem sempre será possível ao docente/bolsista, levar esse tipo de material para a sala de aula ou obter a compreensão necessária dos alunos. Pois como foi exposto, é necessária uma “alfabetização” cartográfica dos alunos que seja anterior a esse tipo de aula, e quem nem sempre parte do professor ou da aula de história, ficando o convite para pensar a interdisciplinaridade com os colegas da geografia. Além disso, fica a reflexão aos docentes e bolsistas de iniciação à pesquisa quanto a questão de trabalhar mapas como documentos históricos em sala de aula no ensino da história.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, M.S. *O ensino de história e a produção do conhecimento histórico através do uso de mapas*. 2012. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marcos_salet_fernandes.pdf>.

MOLINA, A. H. *Mapas históricos: alguns apontamentos e uma abordagem pedagógica*. 2007. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/ANA%20HELOISA%20MOLINA%201.pdf>>.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *Ensinar História*. – 2. ed. – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação a sala de aula).

SILVA, F. L.; NASCIMENTO, C. F. *Ponderações sobre o uso de mapas em aulas de geografia e história*. In: UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 16, n.4, p. 356-360, 2015.

VALENCIA, C.; GIL, T. *O retorno dos mapas: Sistemas de informação geográfica em História*. – Porto Alegre: Ladeira Livros, 2016.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA MULHER: Reflexos e avanços na região de Franca/SP

CARVALHO, Barbara Oliveira de – UNESP¹⁶⁰

CANELA, Kelly Cristina – UNESP¹⁶¹

GOMES, Mariana Silva – UNESP¹⁶²

SIQUEIRA, Mariana – UNESP¹⁶³

1. INTRODUÇÃO

A violência se tornou um paradigma humano, a presença marcante em todos os comportamentos e nas mais diversas relações afetivas e profissionais, a levaram a três grandes centros de percepção: a banalização; a conformação e o combate. A banalização se mostra ao cotidiano com presença marcante, programas de entretenimento que baseiam-se em agressões, palavras de baixo calão, humilhação e exposição; além dos jornais sensacionalistas que incitam e comemoram grandes atos de chacinas e opressão policial. A conformação acompanha a ideia de uma natureza humana violenta, sendo o homem naturalmente violento só responde quando violentado assim a violência se institucionaliza no Estado, a resposta punitiva se dá por meio das instituições sob o prisma estatal de “proteção a sociedade”, omitindo-se assim de buscar maneiras efetivas de prevenção, posto que age de maneira contentiva.

Ademais, o combate surge com a indignação das parcelas mais afetadas pela cultura da violência, sob a forma de movimentos sociais que lutam por espaço na sociedade e por igualdade não só formal, mas também material. Como os movimentos Feministas; Negro; LGBTQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Queer); das Pessoas com Deficiência; de Proteção à Criança e o Adolescente; e outros grupos diversos, que se subdividem nas mais

¹⁶⁰Graduanda no curso de Direito pela Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” *Campus* de Franca, estagiária da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social, integrante do Projeto de Extensão Arte de Ser Mulher: Prevenção e enfrentamento da violência doméstica na perspectiva interdisciplinar (oliveira.boc@gmail.com);

¹⁶¹Coordenadora do projeto de extensão Arte de Ser Mulher: Prevenção e enfrentamento da violência doméstica na perspectiva e enfrentamento da violência doméstica na perspectiva interdisciplinar, fomentado pelo Projeto de Extensão Universitária (PROEX) e docente orientadora pela Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” *Campus* Franca (kellyccanela@gmail.com);

¹⁶²Graduanda no curso de Psicologia pela Universidade de Franca (m.hopian@gmail.com), estagiária da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social, integrante do Projeto de Extensão Arte de Ser Mulher: Prevenção e enfrentamento da violência doméstica na perspectiva interdisciplinar;

¹⁶³Graduanda no curso de Direito pela Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” *Campus* Franca (marisq01@gmail.com), estagiária da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social, integrante do Projeto de Extensão Arte de Ser Mulher: Prevenção e enfrentamento da violência doméstica na perspectiva interdisciplinar.

diversas vertentes.

Deste ponto, faz-se necessária à conceituação da violência, como ponto de segurança e reforço para se mostrar a que se combate e assim formular como se prevenir. Todavia, esta tarefa se mostra árdua. O desenvolvimento contemporâneo trouxe consigo novas formas de violência, silenciamento e opressão, cada qual afetando de maneira diversa determinada categoria: “Uma primeira dificuldade para a elaboração de um conceito definitivo de violência decorre da forma diversa como se percebe suas manifestações ou se reconhece o seu grau de acordo com o grupo social e/ou com o território nacional/cultural” (SILVA; SILVA, 2005, p. 14).

Toda análise abrangente da violência deve começar pela definição de suas várias formas, de modo a facilitar a sua medição científica. É possível definir a violência de muitas maneiras. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. (DAHLBERG; KRUG, 2007)

Tendo isto em vista, as diversas conceituações se adaptaram ao tempo e suas vítimas, transformando-se na medida em que as próprias formas de opressão se revelavam e contextualizavam ao momento histórico, transgredindo a barreira do físico, hodiernamente a moral, o psicológico, o patrimônio, todos podem ser vítimas da violência¹⁶⁴. Posto isto, e com foco na violência de gênero, apresenta-se uma nova forma de compreensão da violência, ainda mais perigosa, pois velada por tradicionalismos e um sistema econômico-político androcêntrico.

Neste sentido, a vigência de uma perspectiva falocêntrica tem como pressuposto necessário o exercício de uma violência simbólica que ocorre com a imposição de um modelo de dominação que o dominado não pode questionar por não ter subsídios para sequer pensá-lo [...]. Por meio desse conjunto de ações a lógica que impõe o homem como dominador é aceita, então, sem reservas e reproduz-se continuamente através dos discursos institucionais que buscam promover a naturalização do androcentrismo. (SAMPAIO, 2010, p. 19).

A violência contra a mulher é aceita, sob o prisma da dominação e da propriedade, em conjunto com a construção de um imaginário feminino retratado como fraco e submisso e que carece da destreza masculina. Esta construção

¹⁶⁴ Vide o conceito de violência doméstica proposto na Lei nº 11.340/06 em seu art. 5º: “ Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

histórica formou um cenário no qual a mulher, se opondo ou não, à estrutura patriarcal, torna-se alvo e vítima de uma violência motivada pelo ódio de gênero e pelo *animus possidendi* do homem que a objetifica. A despeito do que possa parecer, a violência de gênero não é novidade do século XXI, mas revelou-se espantosamente após uma nova mudança do ideário feminino, com a busca pela denúncia, por sua proteção e pela manutenção de sua dignidade humana. Não obstante, esta é uma luta de muitos obstáculos, sendo um dos mais evidentes o fato de que por muitas vezes a violência surge dentro da vida privada.

Somam-se, ainda, os fatores “internos”, subjetivos e que se relacionam ao contexto da violência (doméstico e familiar) e as relações de afeto entre vítimas e agressores, o que faz com que as mulheres carreguem muitas dúvidas e medos junto à decisão de denunciar ou não a violência que sofrem (PASINATO, 2012; JUBB, 2010). Essa é uma especificidade da violência baseada em gênero que frequentemente é posta de lado quando se pensam as políticas públicas para seu enfrentamento. Esse é também um indicador de que essas políticas ainda não incorporam a perspectiva de gênero em sua formulação e se desenvolvem numa lógica tradicional de gênero que contribui para a manutenção dessa “ordem institucional de gênero” (MILOSAVLJEVIC, 2007) que mantém as barreiras entre o público e o privado [...]. (PASINATO, 2015, p. 413)

A resistência das mulheres emergiu em grandes passos a partir da metade do século XX, revolucionando o conceito de violência e suas formas de enfrentamento, questionando o sistema instituído e sedimentado de silenciamento e opressão da categoria de gênero. O primeiro grande marco internacional da luta contra a violência de gênero se deu por meio da Organização das Nações Unidas, que criou a denominada Comissão de Status da Mulher, a qual “formulou entre os anos de 1949 e 1962 uma série de documentos sobre todos os direitos que deviam ser aplicados igualmente a homens e mulheres, sem distinção de qualquer natureza” (LIMA et al, 2016, p. 140). Em 1975, a ONU reconheceu 8 de março como dia Internacional da Mulher, quase 100 anos após o evento trágico que marcou a data¹⁶⁵. Alguns anos depois, em 1979, ocorreu a Convenção sobre Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW), a qual buscou discutir todas as formas de manifestação de discriminação contra a mulher e as condenações para este

¹⁶⁵ Em 8 de março de 1857 em Nova York (EUA), cerca de 130 mulheres operárias foram carbonizadas ainda vivas, dentro de uma fábrica têxtil, como forma de repressão, pelas mesmas terem aderido a uma greve em prol de melhores condições de trabalho, redução da carga horária e salários equiparados aos dos homens, elas foram encarceradas na fábrica que foi então incendiada. (LIMA, et al, 2016, p.140)

comportamento, tendo sido aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

A CEDAW se tornou marco para o Brasil, para combate a violência contra a mulher, após a ratificação o país adotou uma postura mais combativa a violência contra a mulher, todavia, ainda muito ligado aos papéis estabelecidos para o gênero, a primeira grande política pública brasileira para a saúde e proteção da mulher, teve por foco sua função reprodutiva.

No Brasil, emergiam muitos problemas relacionados com a saúde da mulher, entre eles a mortalidade materna, a gravidez indesejada, o aborto e doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). Com o objetivo de fornecer uma resposta a esses problemas, o Ministério da Saúde Brasileiro cria, em 1983, o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), o qual representa um marco para a saúde da mulher. Porém, o objetivo deste programa voltava-se apenas, para a saúde reprodutiva da mulher (Ramalho, Silva, Lima, & Santos, 2012). (LIMA et al, 2016, p. 141).

Já em 1985 são criados o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e a primeira Delegacia Especializada de Atendimento à Mulheres (DEAM), importantes como referências teóricas do estudo, mas demonstrando pouca efetividade enquanto política pública de proteção à mulher, apresentando-se como uma forma de contenção e manutenção da segurança pública. Com a Constituição Federal de 1988, as mulheres são igualadas aos homens, detentoras também de todos os direitos fundamentais de maneira isonômica e sem discriminações. Ainda assim, a lei escrita não se adequou a realidade que pouco transformou-se para as mulheres, os séculos de uma construção patriarcal não foram alterados e a mulher permaneceu subjugada na sociedade. No ano de 1995 o Brasil ratificou sua presença na Convenção de Belém do Pará, “um tratado entre os países da América, com o objetivo de prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher” (LIMA et al, 2016, p. 142). Todavia, falta ainda ao país ações práticas, a ratificação de tratados e novas legislações ainda está muito distante de alterar de forma fática o quadro de violência contra a mulher.

Então, em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres (SPM), como objetivo precípua de promoção da igualdade e combate a violência, atuando em três linhas: “políticas do trabalho e da autonomia econômica das mulheres, combate à violência contra as mulheres, e programas e ações nas áreas de saúde, educação, cultura, participação política, igualdade de gênero e diversidade (Lei nº 10.863/ 2003 de 28 de Maio)” (LIMA et al, 2016, p. 143). É atualmente ainda um dos mecanismos mais efetivos de criação de políticas públicas

de prevenção à violência contra a mulher. No mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 10.778, tornando obrigatória a notificação de todos os casos de violência contra a mulher assistidos em serviços de saúde, público ou privado, dentro do território nacional. A violência contra a mulher passa a ser vista como problema de saúde pública.

Diversas políticas surgiram desde então: a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM) em 2004; realizou-se ainda, no mesmo ano, a I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (I CNPM), no qual elaboraram-se propostas para criação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM).

Em 2005, foi criado o PNPM, que foi orientado pelos seguintes pontos fundamentais: igualdade e respeito à diversidade, equidade e autonomia das mulheres, universalidade das políticas, laicidade do estado, justiça social, transparência dos atos públicos, participação e controle social. As ações prioritárias do plano foram organizadas em quatro linhas de atuação: autonomia, igualdade no mundo e no trabalho e cidadania, educação inclusiva e não sexista, saúde das mulheres, direitos sexuais e reprodutivos, e combate à violência contra a mulher. (LIMA et al, 2016, p. 143)

Mas o dispositivo legal de maior impacto no combate a violência de gênero, desponta em 2006 com a promulgação da Lei 11.340, titulada Lei Maria da Penha.

Esta lei cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Dentre estes é citada a punição aos agressores e disposição sobre a criação dos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher, além de alterar o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal e criar as casas-abrigos que recebem as mulheres em situação de risco ou em violência doméstica. (LIMA, et al, 2016, p. 143)

Infelizmente, sua efetividade, que ainda é precária, não se deveu a conscientização acerca da violência, mas como forma de temor a punição da parte dos agressores. A cultura da violência permanece, em seus mesmos moldes, ainda que mais velados. Em conjunto com a supracitada lei, criou-se a Central de Atendimento a mulher, para denúncias de violência pelo número 180. Ademais, na Agenda Social do Governo Federal, lançou-se o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra a Mulher, priorizando como frente de ação nas frentes de poder políticas públicas para combate à violência contra a mulher. (LIMA, et al, 2016, p. 143).

Recentemente, em 2011, a SPM formou a Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, com a proposta de articular serviços públicos da área de

saúde, assistência social, jurídica, seja governamental ou não, com o objetivo de empoderar mulheres estimulando as denúncias aos abusos sofridos, protegendo-as e orientando-as, fornecendo uma assistência qualificada e especializada para atender as vítimas de violência, buscando ainda estratégias para a prevenção e não somente a contenção dos atos de agressão. Orientado pela mesma linha, em 2013, foi criada a Casa da Mulher Brasileira, “um centro de articulação dos atendimentos especializados no âmbito da saúde, da justiça, da rede socioassistencial e da promoção da autonomia financeira” e o Programa Mulher: Viver sem Violência, efetivo enquanto dos objetivos da Rede de Enfrentamento, “visto que passou a ser possível fazer a integração dos serviços públicos de segurança, justiça, saúde, assistência social, acolhimento, abrigo e orientação para o trabalho, emprego e renda em todas as capitais brasileiras” (LIMA et al, 2016, p. 144).

2. REGIÃO DE FRANCA: Panoramas relativos à violência de gênero

A Lei Federal 11.340 de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha prevê cinco tipos de formas de violência contra mulher, sendo elas: a violência física, psicológica, patrimonial e moral e o que são cada uma delas. No entanto, os meios de comunicação de uma forma geral dão mais enfoque para as violências sexuais e físicas que muitas vezes acabam tendo como resultado o feminicídio.

O crime de feminicídio está previsto no Brasil desde a entrada em vigor da Lei Federal nº 13.104/2015, que alterou o Art. 121 do Código Penal Brasileiro (Decreto-Lei nº 2.848/1940), o qual descreve o feminicídio como uma circunstância qualificadora do crime de homicídio. Desta forma, é reconhecido o assassinato de uma mulher cometido por razões da condição de pertencer ao sexo feminino, isto é, quando o crime envolve: “violência doméstica e familiar juntamente ou não ao menosprezo ou discriminação à condição de mulher”.

Tal modificação recente do Código Penal traz avanços ao combate a violência contra mulher. No entanto, ainda custa a ser admitido por grande parte da população brasileira em geral e até para os meios de comunicação, em determinados casos, ao retratarem uma notícia que envolva assassinato por

questões de gênero, violência doméstica e familiar, discriminação ou menosprezo pelo fato da vítima ser mulher.

A região administrativa de Franca abrange vinte e três cidades paulistas sendo elas: Aramina, Buritizal, Batatais, Cristais Paulista, Franca, Guará, Igarapava, Ipuã, Itirapuã, Ituverava, Jeriquara, Miguelópolis, Morro Agudo, Nuporanga, Orlândia, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Rifaina, Sales Oliveira, São Joaquim da Barra e São José da Bela Vista. A cidade de Franca, segundo dados estimados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016¹⁶⁶, possui população com 344.704 habitantes, sendo sede da 14ª Região Administrativa de São Paulo. É a 74ª maior cidade brasileira e a 9ª maior do interior do estado de São Paulo.

Quando da questão de combate e prevenção à violência contra a mulher, da supracitada região, foi criada a Lei municipal nº7.862, de 28 de maio de 2013, que instituiu a Semana de Conscientização e Combate aos Crimes de Violência Contra a Mulher, na semana do dia 25 de novembro, que é o Dia Internacional da Não Violência Contra Mulher, por meio de atividades educativas, culturais e de lazer com enfoque nesses pilares:

- I. Conscientização quanto aos principais fatores que ensejam os crimes de violência praticados contra a mulher e as formas de evitá-los e de minimizá-los;
 - II. Estímulo à população para denunciar crimes de violência praticados contra a mulher, com divulgação dos canais específicos para esse fim;
 - III. Divulgação das principais punições previstas na legislação para o autor de crime de violência contra a mulher;
 - IV. A Lei Federal nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que sistematizou políticas públicas para proteção contra a violência praticada contra a mulher.
- (incisos do Art.2º da Lei Municipal nº7.862, de 28 de maio de 2013).

No referido município, no ano de 2017, estão ativas as Comissões Permanentes da Condição Feminina e da Defesa dos Direitos Humanos e da Cidadania que estão diretamente envolvidas com as questões de violência contra mulher, visando o estudo de assuntos submetidos ao seu exame e sobre eles redigir pareceres, contendo a manifestação de sua opinião para orientação do Plenário.

Existe uma Delegacia de Defesa dos Direitos da Mulher em Franca (DDM), que visa promover a justiça, proteção e garantir os direitos da mulher,

¹⁶⁶ IBGE, SÃO PAULO > FRANCA. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/H4X>>. Acesso em 26 de agosto de 2017.

criança ou adolescente vítimas de violência doméstica e/ou sexual, através da elaboração de Boletins de Ocorrência e Termos Circunstanciados. Esta intima, investiga e colhe depoimentos no bojo de Inquéritos Policiais, bem como solicita medidas protetivas de urgência para o Poder Judiciário. Nas ocorrências não criminais, fornece orientação jurídica e encaminha para os centros de referência da mulher e para a defensoria pública¹⁶⁷, além de oferecer apoio psicológico para as demandas que chegam até lá. Dentro da 14ª Região Administrativa do Estado de São Paulo apenas as cidades de Franca, Batatais e São Joaquim da Barra contam com uma Delegacia Especializada de Defesa da Mulher.

Em janeiro de 2015, após anos de negociação entre diferentes setores, foi inaugurada a Casa da Mulher Vitimizada em Franca. Este espaço tem como objetivo acolher as vítimas de violência doméstica e seus filhos para dar amparo a essas pessoas, para que estas possam ficar longe de seus agressores, em segurança. Atualmente, é administrada pela instituição São Camilo de Lellis e não existem muitas informações sobre a referida Casa até por questão de sigilo necessário para a segurança dos acolhidos.

Além disso, há a participação do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), uma unidade pública e estatal que oferece serviços especializados e de forma continuada a famílias e indivíduos nas diversas situações de violação de direitos, bem como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Trata-se uma unidade pública estatal de base territorial, localizada em áreas de vulnerabilidade social. Atua executando serviços de proteção social básica, organiza e coordena a rede de serviços socioassistenciais da política de assistência social. A cidade de Franca conta com 5 unidades do CRAS para atender ao município distribuindo de acordo com a localidade. Tais instituições desenvolvem suas atividades por meio de oficinas, projetos de educação, grupos de educação e apoio, grupos reflexivos e pedagógicos, entre outros.

Diante do exposto, é possível observar que a região de Franca já possui alguns instrumentos básicos para iniciar o combate à violência contra a mulher, mas ainda há um longo caminho para trilhar neste sentido. Muitos avanços ainda precisam ser apresentados para a efetivação dos direitos da mulher.

¹⁶⁷Delegacia de Defesa de Mulher em Franca. Disponível em: <<http://www.redededefesadedireitos.com.br/assistencia-policial/delegacia-de-policia-de-defesa-da-mulher-franca/>>. Acesso em 27 de agosto de 2017.

3. A REGIÃO DA GRANDE SÃO PAULO COMO MODELO DE PIONEIRISMO E AVANÇOS NA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.

Buscando avaliar o desenvolvimento regional da rede de prevenção e combate à violência doméstica, temos o Estado de São Paulo como sendo o pioneiro na implantação da primeira Delegacia de Defesa da Mulher seguido também da criação do primeiro Conselho da Condição Feminina e também do programa Bem-Me-Quer dentro do Núcleo de Atenção à Mulher em Situação de Violência Sexual, no Hospital Pérola Byington na cidade de São Paulo, que tem como prioridade os cuidados a saúde da mulher, crianças e adolescentes.

Quanto às ações de prevenção, vemos iniciativas em vários setores como, por exemplo, a idealização, no âmbito do Ministério Público do Estado de São Paulo, através do Grupo De Atuação Especial De Enfrentamento À Violência Doméstica (GEVID), do projeto “Prevenção da Violência Doméstica com o Programa de Saúde da Família”, o qual visa a capacitação de agentes comunitários de saúde para identificar indícios de violência doméstica e distribuir a cartilha “Mulher, vire a página” como material de conscientização dos direitos das mulheres, buscando esclarecer sobre os direitos e quais providências devem ser tomadas facilitando o acesso à rede de enfrentamento e combate a violência contra a mulher. Essa iniciativa tem como ação interdisciplinar não apenas a criação do projeto frente ao Ministério Público, mas também a articulação e execução do mesmo com a área da saúde, dentro das Unidades Básicas de Saúde (UBS), previstas na atenção primária à saúde, através dos agentes comunitários que são profissionais que estão ligados diretamente às famílias, que muitas vezes estão situação de vulnerabilidade social, sendo de importância máxima a capacitação dos mesmos para que a prevenção aconteça.

Iniciado na Cidade Tiradentes, na zona leste da Capital, estendeu-se para os bairros de Guaianases e Lajeado, também na periferia de São Paulo, e chegou também a Bragança Paulista, no interior do estado. (MP-SP, 2016)

Em mesmo sentido há a iniciativa do GEVID, conjuntamente ao MPSP, do projeto: “INSTRUIR” – Explicando o processo judicial e a Lei Maria da Penha e o projeto: “ACOLHER” – Explicando o Processo Judicial e a Lei Maria da Penha para a Vítima. Ambos os projetos têm caráter preventivo, pois o primeiro vai a encontro das

instituições que atendem a demanda de mulheres vítimas de violência, mas, que por algum motivo ou por desconhecimento, não chegam a fazer a denúncia, e pretendem esclarecer como funcionam os dispositivos legais, sua forma de atuação, proteção e garantia de direitos. Já o segundo projeto prevê orientar as mulheres que já fizeram suas denúncias, no entanto, não compreendem o que ocorre após esse passo importante, sendo realizado principalmente nas próprias delegacias de defesa da mulher. (MP-SP, 2016)

Além das orientações de cunho jurídico e psicossocial, é imperiosa a aproximação entre as vítimas e a Rede de Serviços Socioassistenciais, de forma a favorecer o atendimento adequado às diversas demandas e necessidades que surgem em virtude das mudanças acarretadas pela denúncia e pelo enfrentamento a violência vivenciada. (MP-SP, 2016)

Outro projeto desenvolvido e articulado dentro da DDM, pela Polícia Civil é o “Homem sim, consciente também” que pretende reunir homens que não tenham cometido a violência doméstica, mas estejam em situações de risco como o desemprego, problemas de saúde e financeiros, e que podem se tornar agressivos com seus familiares mais próximos. Dessa maneira o projeto visa prevenir que aconteça a violência doméstica, proporcionando um espaço de diálogo entre os homens com a finalidade de repensar as pressões sociais que sofrem e aprender novos recursos de enfrentamento que não por meio da violência e agressividade. A primeira DDM a criar e executar o projeto é da cidade de Diadema, contudo o projeto está sendo implantado em outras DDM’s na Macro Região de SP. Vale ressaltar que esse indivíduo, não precisa necessariamente ter sido denunciado pela violência (POLICIA CIVIL, 2016).

Há também uma campanha criada pelo Governo do Estado de São Paulo, intitulada “Agressão não é amor” que tem por objetivo prevenir e conscientizar sobre a violência contra a mulher como um ato passível de denúncia. Um fato curioso sobre essa campanha é sua vinculação ao estádio de futebol, uma vez que existe um aumento significativo da agressão contra a mulher em dias de jogos de futebol. (SÃO PAULO, 2016).

Outra iniciativa do Estado é o lançamento da cartilha para mulheres que vivem no campo, já que estatísticas apontam a exclusão dessas mulheres em assentamentos após sua separação. O material é intitulado de “Mulheres unidas pelo fim da violência doméstica”. Lançado pela Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, através do Itesp. Um dos esclarecimentos levantados seria

que toda a família é detentora do lote, não apenas o homem. (SÃO PAULO, 2016).

Já no âmbito municipal destacamos os avanços no município de São Paulo onde existem os Centros de Referência às Mulheres em Situação de Violência (CRMs), que têm por objetivo, além de fazer o acolhimento e os devidos encaminhamentos para rede psicossocioassistencial, oferecer orientação, capacitação e formação de grupos de mulheres para o enfrentamento da violência sexual e doméstica, como eixo preventivo. (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2016)

Existem ainda os Centros de Cidadania da Mulher (CCMs) que;

São espaços de qualificação e formação em cidadania, nos quais mulheres de diferentes idades, raças e crenças podem se organizar e defender seus direitos sociais, econômicos e culturais, além de propor e participar de ações e projetos que estimulem a implementação de políticas de igualdade com o objetivo de potencializar, por meio do controle social, os serviços públicos existentes para atender às suas necessidades e de sua comunidade. (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2016)

Apoiados pelos Centros de Defesa e de Convivência da Mulher (CDCMs)/SMADS, cujo objetivo é oferecer um espaço específico para mulher que atenda suas demandas de fortalecimento de vínculos, autoestima e empoderamento para enfrentar situações diante de suas vulnerabilidades sociais. Contando também nesse aspecto com o CRAS e CREAS, que são centros de referência às pessoas em situação de vulnerabilidade e risco que necessitam de proteção especial, garantidos pela Lei da Assistência Social. (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2016).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne a prevenção à violência contra a mulher, podemos observar uma razoável quantidade de aparelhos que promovem a criação de projetos dentro das políticas públicas, porém, estes projetos tendem a se relacionar com as áreas de execução, judicialização e penalização, como medidas de contenção em detrimento das áreas da saúde ou educação propriamente ditas, ou seja, de caráter posterior à violência, em detrimento de construções articuladas entre as áreas da saúde, assistência, educação e demais.

Nota-se que diversos projetos possuem índole informativa. É preciso, porém, que haja maior destaque na formação educativa e empoderadora das mulheres, de maneira a fortalecê-las enquanto ser humano de direitos de modo igualitária a figura masculina.

Na região de Franca, assim como na Região Metropolitana de São Paulo, notam-se os crescentes, embora ainda insuficientes programas e propostas de prevenção e combate à violência contra mulher. Faz-se preciso uma forte articulação e comprometimento entre as esferas Federal, Estadual e Municipal para que cada vez mais essa epidemia global seja deixada para trás.

Conscientizar para prevenir, ampliar as discussões acerca da igualdade de gênero a fim de que elas cheguem nas escolas como caráter obrigatório e não apenas como uma opção da grade curricular. É necessário falar sobre igualdade de gênero com meninos e meninas para que desde cedo se possa romper com o ciclo da violência já imposto pela sociedade patriarcal, quebrando, por exemplo, paradigmas como de que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, pois só assim poderemos reduzir os números estrondosos da violência contra a mulher em todas as suas formas. O ranking da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2016 destaca o Brasil como quinto país no mundo com maior taxa de feminicídio, sendo 4,8 para 100 mil mulheres¹⁶⁸, e o estado de São Paulo segundo apuração feita pelo jornal “Folha de São Paulo”, por meio da lei de acesso a informação, mostrou que houve um caso de feminicídio a cada quatro dias só no ano 2017 no estado de São Paulo.¹⁶⁹

Destarte, é preciso não apenas aumento das iniciativas de prevenção à violência contra mulher, mas também uma melhoria contínua na forma como tais serviços são prestados, capacitando os profissionais para oferecer um atendimento acolhedor, respeitoso e satisfatório às vítimas. É muito importante que as mulheres ocupem os mais diferentes espaços como as esferas do Executivo, Ministério Público, Defensorias, Delegacias de Defesa de Mulher, entre outros, para que uma maior representatividade aconteça.

Destaca-se, por fim, a importância da atuação em conjunto de diferentes setores da sociedade civil e da participação de toda a comunidade, tanto na prevenção, quanto no enfrentamento deste tipo de violência. É preciso acreditar, lutar e reunir forças para mudar o cenário brasileiro e concretizar os direitos da

¹⁶⁸ ONU: Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>>. Acesso em: 27 de agosto de 2017.

¹⁶⁹ “É inaceitável”, diz promotora sobre novos dados de violência contra mulher (Marie Claire – 25/08/2017). Disponível em <<http://www.compromissoeatitude.org.br/e-inaceitavel-diz-promotora-sobre-novos-dados-de-violencia-contramulher-marie-claire-25082017/>>. Acesso em: 27 de agosto de 2017.

mulher.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006. **Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm >. Acesso em: 27 de agosto de 2017.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. **Violência: um problema global de saúde pública.** Ciência & Saúde Coletiva, 11(Sup): 1163-1178, 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0>>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

DELEGACIA DE DEFESA DA MULHER EM FRANCA. Disponível em:
<<http://www.redededefesadedireitos.com.br/assistencia-policia/delegacia-de-policia-de-defesa-da-mulher-franca/>>. Acesso em 27 de agosto de 2017.

IBGE, São Paulo: Franca. Disponível em: < <http://cod.ibge.gov.br/H4X> >. Acesso em 26 de agosto de 2017.

“É inaceitável”, diz promotora sobre novos dados de violência contra mulher (Marie Claire – 25/08/2017). Disponível em <<http://www.compromissoeatitude.org.br/e-inaceitavel-diz-promotora-sobre-novos-dados-de-violencia-contra-mulher-marie-claire-25082017/>>. Acesso em: 27 de agosto de 2017.

FRANCA (SP). **Lei nº 7862 de 2013.** Disponível em
<<http://site.camarafranca.sp.gov.br/legislacao/lei-no-7862-de-28-de-maio-de-2013>>. Acesso em 26 de agosto de 2017.

FEMÍNICIDIO. Disponível <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/feminicidio/>> Acesso em 28 de agosto de 2017.

LIMA, L. A. de A; MONTEIRO, C. F. de S; JÚNIOR, F. J. G. da S; COSTA, A. V. M. **Marcos e dispositivos legais no combate à violência contra a mulher no Brasil.** Revista de Enfermagem Referência. pp.139-146. Série IV - n.º 11 - out./nov./dez. 2016. ISSN: 2182.2883 / ISSNp: 0874.0283. <http://dx.doi.org/10.12707/RIV16034>. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832016000400015. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO. Estado de São Paulo. **Projeto Instruir - Região Centro de São Paulo. 2017.** Disponível em: <
http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Escola_Superior/peventos/ESMP_Eventos2017/ESMP_Eventos2017_agosto/Projeto%20Instruir%20-%20Regi%C3%A3o%20Centro%20de%20S%C3%A3o%20Paulo > Acesso em: 27 de Agosto de 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO. Estado de São Paulo. **Ministério da Justiça vai adotar**
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA MULHER: Reflexos e avanços
na região de Franca/SP – p. 429-443

projetos do MP-SP de combate à violência contra mulher. 2016. Disponível em: <
http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/noticias/noticia?id_noticia=15176115&id_grupo=118 > Acesso em: 27 de Agosto de 2017.

MINISTERIO PÚBLICO. Estado de São Paulo. **Projeto “Acolher” do MP orienta mulheres vítimas de violência doméstica.** 2012. Disponível em: <
http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/noticias/publicacao_noticias/2012/outubro_2012/2012%2024%2010%20Projeto%20Acolher%20do%20MP%20orienta%20mulheres%20v%C3%ADtimas%20de%20viol%C3%A2ncia%20dom%C3%A9stica.pdf > Acesso em: 27 de Agosto de 2017.

ONU: Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>> Acesso em: 27 de agosto de 2017.

PASINATO, Wânia. **Acesso à justiça e violência doméstica e familiar contra as mulheres:** As percepções dos operadores jurídicos e os limites para aplicação da Lei Maria da Penha. Revista Direito GV, São Paulo vol.11, n.2, pp.407-428. ISSN 1808-2432. <http://dx.doi.org/10.1590/1808-2432201518>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1808-24322015000200407&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

POLICIA CIVIL. Estado de São Paulo. **Demacro implanta o projeto 'Homem sim, consciente também' na DDM de Guarulhos.** 2016. Disponível em: <
http://www.policiacivil.sp.gov.br/portal/faces/pages_noticias/noticiasDetalhes?rascunhoNoticia=0&collectionId=358412565221020263&contentId=UCM_032454&_afzLoop=197667596486566&_afzWindowMode=0&_afzWindowId=null#!%40%40%3F_afzWindowId%3Dnull%26collectionId%3D358412565221020263%26_afzLoop%3D197667596486566%26contentId%3DUCM_032454%26rascunhoNoticia%3D0%26_afzWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3D1dsmu0m0ra_34908/08/2016 > Acesso em: 27 de Agosto de 2017.

PREFEITURA DE FRANCA (SP). **Centro de Referência da Assistência Social** <<http://www.franca.sp.gov.br/portal/social/departamentos/cras.html>>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

PREFEITURA DE FRANCA (SP). **Centro de Referência da Assistência Social.** Disponível em: < <http://www.franca.sp.gov.br/portal/social/projetos/creas.html> > Acesso em: 26 de agosto de 2017.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Rede de atendimento.** 2016. Disponível em: <
http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/mulheres/rede_de_atendimento/ > Acessado em: 27 de Agosto de 2017.

REGIÃO ADMINISTRATIVA DE FRANCA. Disponível em: <http://www.igc.sp.gov.br/produtos/mapas_ra.aspx?>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

SAMPAIO, Ronaldo Sousa. Freud e o masculino: a vigência do paradigma falocêntrico. In: **Do universal ao particular: uma discussão sobre o masculino na psicanálise**. Tese de Doutorado em Psicologia. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Certificação Digital nº 0610596/CA. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0610596_10_cap_02.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

SÃO PAULO. Estado. **Violência contra a mulher: Governo de SP lança campanha de conscientização**. 2016. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/violencia-contra-a-mulher-governo-de-sp-lanca-campanha-de-conscientizacao/>> Acessado em: 27 de Agosto de 2017.

SÃO PAULO. Estado. **Contra violência doméstica no campo, Itesp lança cartilha on-line. 2016** Disponível em: < <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/contraviolencia-domestica-no-campo-itesp-lanca-cartilha-on-line/> >Acessado em: 27 de Agosto de 2017.

SILVA, H. O; SILVA, J. S. **Análise da Violência contra a Criança e o Adolescente segundo o Ciclo de Vida no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: Unicef, 2005.

CONSELHO TUTELAR FRENTE APROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

PIANA, Maria Cristina – UNESP
PARREIRA, Lúcia Aparecida – UNIFEB

1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O Brasil foi marcado historicamente e regido por leis arbitrárias de maus-tratos à infância e adolescência até meados de 1990, pois era regido pelo Código de Menores, reformulado em 1979. A marca do descaso e a ausência de políticas públicas para a infância e adolescência ainda perduram até os dias atuais, apesar de em 1990 vivenciarmos a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que significou avanços. Essa lei, além de reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, descentraliza o poder e delega à sociedade o direito e o dever de participar e zelar pelos direitos garantidos na norma legal, pois prevê dois conselhos responsáveis para garantir e efetivar esses direitos, sendo eles, o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar.

2. A PESQUISA COM OS CONSELHOS TUTELARES

O presente trabalho objetiva analisar a atuação do Conselho Tutelar, previsto no ECA, enquanto órgão de proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente e contribuir na busca da efetivação de uma rede intersetorial das políticas públicas sociais para a infância e adolescência nos municípios estudados.

Trata-se de um estudo presente na pesquisa trienal da pesquisadora que aborda os Conselhos de Direitos da Infância e Adolescência previstos na Lei Federal 8.069 de 1990 (ECA). Como parte dessa pesquisa, analisa a presença de dois Conselhos Tutelares em municípios paulistas de médio porte da região norte do Estado. Apresenta alguns resultados preliminares da pesquisa empírica de abordagem qualitativa realizada no de 2017.

O suporte teórico foi construído a partir de uma perspectiva crítica com as categorias centrais da pesquisa: Estado democrático de direito, sociedade civil, participação, política de atendimento à criança e ao adolescente e conselho tutelar.

Para isso a entrevista viabilizou uma maior interação com os dez sujeitos entrevistados, por meio do roteiro semi-estruturado de questões que abordaram tais categorias. As entrevistas com os sujeitos foram gravadas no celular, objetivando garantir a autenticidade dos depoimentos representados pela fala dos entrevistados e transcritas, conforme o consentimento dos mesmos. A identidade dos sujeitos foi preservada com nomes fictícios.

O Conselho Tutelar previsto no ECA, é um órgão permanente, autônomo e não jurisdicional, responsável por zelar e garantir os direitos da criança e do adolescente.

Segundo consta no artigo 136 do ECA, são atribuições do Conselho Tutelar e, conseqüentemente, do conselheiro tutelar atender não só às crianças e adolescentes, como também atender e aconselhar pais ou responsáveis.

As entrevistas significaram um procedimento importante de se obter informações por meio da fala dos atores sociais. Segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 58),

[...] a entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa.

Segundo o artigo 132 do ECA, o Conselho Tutelar é constituído por eleição direta com a participação da sociedade civil.

Art. 132. Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida 1 (uma) recondução, mediante novo processo de escolha. (BRASIL, 2016, p. 75)

Destaca-se que conhecer o trabalho dos conselheiros e sua concepção sobre a rede intersetorial, possibilitou que novos questionamentos surgissem ao objeto pesquisado, aproximando-o a uma possível intervenção efetiva no fortalecimento da proteção integral a infância e adolescência. Uma grande conquista na área da criança e do adolescente foi a criação de uma lei específica, que os vê como “sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento” (art. 6º do ECA) e cidadãos de direitos independente da classe social. Determina também as diretrizes da política de atendimento exigindo que a criança e o adolescente tornem-se prioridade ao poder executivo.

Para Cintia, primeiro mandato no município, questionada quanto ao trabalho do/a conselheiro/a, afirma:

“O trabalho é muito rico, desgastante. A gente aprende muito. A rede funciona. Vemos o fruto do nosso trabalho, dá resultado. Pode fazer um teste. Liga no telefone, sempre tem alguém que atende na hora. Quatro conselheiros atuam durante o dia. Os que estão trabalhando em escalas no atendimento, visita e representação, que é o despacho de ofícios e documentos. Sempre tem um na rua, atendendo denúncias. E um de folga porque trabalhou no plantão. (CINTIA, 2017).

As atribuições do Conselho Tutelar previstas no artigo 136 do ECA, devem contribuir para a materialização dos direitos da cidadania à criança e ao adolescente, exigindo por caminhos legais as políticas públicas necessárias para atender as demandas da realidade. Os conselheiros, enquanto representantes dos usuários, e a sociedade civil têm a função de engajar-se na luta por um projeto ético e político, comprometido com a democracia e a justiça social. Entende-se que a existência da lei não implica a solução de todos os problemas da infância e adolescência, mas em um processo gradual e participativo onde haja a transformação efetiva na vida destes “pequenos”.

Uma grande conquista na legislação é a mudança da terminologia “menor” para criança e adolescente, pois todos devem ser vistos como cidadãos de direitos, independente da classe social.

O Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente é um órgão deliberativo formado por membros do poder público e pela sociedade civil para elaborar a política pública para a criança e o adolescente. Esse conselho representa um grande avanço no sentido de garantir a participação da sociedade civil nas discussões e elaboração de toda a política pública de atendimento. Mas, para que de fato isso represente um avanço faz-se necessário a participação política e comprometida desses membros escolhidos por seus pares com a infância e adolescência, caso contrário, cumpre-se somente a exigência legal da criação do órgão, mas sem avanços nas políticas de atendimento.

No entendimento de Marta (2017), segundo mandato de conselheira, “[...] estamos em contato direto com a família, que é o ponto x da maioria dos problemas [...]”. Questionada como vê a infância e adolescência hoje, afirma: “Infância onde os pais não conseguem limites para com seus filhos, gerando assim adolescentes em conflito com a sociedade”.

É relevante considerar que a visão desse sujeito restringe-se aos limites e dificuldades no entendimento de que família, enquanto construção histórica, não é analisada numa perspectiva de totalidade. Pois, segundo as autoras Mito, Campos e Lima,

A família, nas suas mais diversas configurações constitui-se como um espaço altamente complexo. É construída e reconstruída histórica e cotidianamente, através das relações e negociações que estabelece entre seus membros, entre seus membros e outras esferas da sociedade e entre ela e outras esferas da sociedade, tais como Estado, trabalho e mercado. Reconhece-se também que além de sua capacidade de produção de subjetividades, ela também é uma unidade de cuidado e de redistribuição interna de recursos. (MIOTO, 2004, 167-168) Portanto, ela não é apenas uma construção privada, mas também pública e tem um papel importante na estruturação da sociedade em seus aspectos sociais, políticos e econômicos. E, nesse contexto, pode-se dizer que é a família que “cobre as insuficiências das políticas públicas, ou seja, longe de ser um “refúgio num mundo sem coração” é atravessada pela questão social”. (MIOTO, 2004, apud, MIOTO, CAMPOS, LIMA, 2004, p. 168).

Nesse sentido, o trabalho do Conselho Tutelar com a família estende-se desde o encaminhamento a serviços e programas de proteção e promoção da família até a suspensão ou destituição do poder familiar.

Outro aspecto observado com os conselheiros pesquisados, é que a maioria afirma a exigência do trabalho em rede para o desenvolvimento das políticas públicas sociais (saúde, educação, assistência social e outras) à infância e adolescência. Isso significa que se os programas municipais, estiverem em pleno funcionamento, é possível falar de direitos básicos efetivados. Não basta ter os equipamentos do sistema único de assistência social e da saúde nos municípios ou uma rede escolar com vagas nas escolas, sem plenas condições de atendimento, profissionais qualificados e um sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGD) em funcionamento. Ou seja,

Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

&1º Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade. (BRASIL, 2006, p.1).

Esse conjunto articulado entre as instâncias públicas e sociedade civil objetivam a proteção e garantia dos direitos de crianças e adolescentes no que diz respeito ao seu pleno desenvolvimento.

Em suma, os sujeitos entrevistados apontam desafios no que diz respeito ao compromisso do poder público e da sociedade civil e apontam para uma cultura de respeito à infância e adolescência cidadãs.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente houve uma mudança radical do paradigma legal que alicerça o Estado brasileiro com a criança e o adolescente. Entretanto, a mudança da legislação é um avanço para a concretização das políticas públicas, que depende de investimentos econômicos e vontade política dos administradores públicos.

A existência de algumas conquistas vale a pena ser celebrada, mesmo que pontuais ou temporárias, visto que os impactos de uma política bem aplicada na vida de uma criança ou adolescente podem causar efeitos para toda sua vida. Ou seja, no que diz González (2015, 42): “um ano a mais de escolaridade, o afastamento de um agressor, uma segunda oportunidade para um jovem infrator são pequenos blocos na construção de uma nova sociedade”.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. J. P. LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI. I. **Política social: fundamentos história**. 2 ed. Cortez, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Resolução 113 - Conanda/2006 (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Interlagos CEDECA Interlagos).

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério de Estado dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEMO, P. **Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões da nossa época).

GONZÁLEZ, R. S. Políticas públicas para a infância no Brasil – análise do processo de implementação de um novo modelo. **Pensamento Plural**. Pelotas [16]: 25 – 45, janeiro-junho 2015.

MIOTO, R. C. Família, Trabalho Com Famílias E Serviço Social¹. In: **Serviço Social Revista**, Londrina, V. 12, N.2, P. 163-176, Jan./Jun. 2010.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM UBERABA-MG NO INÍCIO DO SÉCULO XX (1900-1910)

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges de – UNESP¹⁷⁰

1. APRESENTAÇÃO

Os primeiros anos da República foram caracterizados pelo desenvolvimento de políticas e projetos voltados para a escola pública primária no Brasil (FARIA FILHO & VIDAL, 2000). Tais iniciativas se pautaram na construção de um ideário de nação e na defesa da universalização da escola no processo civilizatório do país a partir da concepção burguesa de inspiração liberal. Visto como moderno e inovador, o republicanismo deveria representar a ruptura com o antigo regime político, o monarquismo. A chamada Primeira República (1889-1930) foi responsável por uma nova concepção acerca da educação escolar:

Os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram que, lentamente deslocar tradicionais instituições de educação e instrução, apropriando-se, remodelando ou recusando a tempos, a espaços, a conhecimentos, a sensibilidades e a valores próprios às mesmas. Mas não apenas isso, a escola teve também de inventar, de produzir, o seu lugar próprio, e o fez, também em íntimo diálogo com outras esferas e instituições sociais (FARIA FILHO, 2003, p. 14).

Tendo em vista a constituição de uma visão de educação escolar baseada em tempos, espaços e materiais específicos, o presente trabalho tem como objetivo tecer considerações sobre a educação pública primária existente em Uberaba, no estado de Minas Gerais, na primeira década do século XX (1900-1910). Para tanto, utiliza-se como fonte o periódico de maior circulação da cidade no período elencado, o jornal *Lavoura e Comércio*, por entender que a imprensa periódica, enquanto fonte histórica, “é produto da realidade social em que está inserida, refletindo, muitas vezes, os valores, crenças e ideias de um grupo de indivíduos”, contribuindo assim para o conhecimento das perspectivas educativas de determinada sociedade (OLIVEIRA, 2017, p. 25).

No contexto do recorte temporal proposto, reformas educacionais como a de Epitácio Pessoa (1901) e Rivadávia Correia (1911), a nível nacional, e a de João Pinheiro (1906), a nível estadual, constituíram-se de iniciativas que objetivaram reestruturar o ensino. Em Minas Gerais, estado onde se insere Uberaba, a reforma João Pinheiro criou uma nova configuração das práticas educativas, a partir de um “modelo escolar” fundamentado na organização do ensino em séries, constituição de

¹⁷⁰ anelisemartinelli@hotmail.com

grupos escolares, implantação do Método Intuitivo e da Inspeção Técnica de Ensino (FARIA FILHO, 2003; ISOBE, 2002).

Nesse sentido, a análise do presente trabalho recai sobre temas recorrentes no jornal *Lavoura e Comércio* (1900-1910) acerca da nova configuração da escola pública primária, como por exemplo, os novos métodos de ensino, a inspeção técnica, a questão da higiene escolar e a criação do primeiro grupo escolar em Uberaba. Os resultados revelam que o panorama educacional da cidade mineira na primeira década do século XX se articula com a situação do país em relação ao desenvolvimento de uma nova forma de se conceber a escola primária. Ainda que estivesse presente, ao menos no discurso, a disseminação da democratização escolar, a maior parte da população permaneceu sem acesso à educação.

2. EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM UBERABA (1900-1910): ALGUNS APONTAMENTOS

Na cidade de Uberaba, a educação escolar remonta à segunda metade do século XIX. Neste período, os estabelecimentos de ensino eram implantados, em sua maioria, pela população civil da camada dirigente, como médicos, engenheiros, militares e membros da Igreja Católica, fato que evidencia a desqualificação do magistério, uma vez que o corpo docente não possuía formação educacional específica. A lei mineira vigente facilitava a implantação de estabelecimentos de ensino sem a autorização do governo (OLIVEIRA, 2017).

A República trouxe uma maior autonomia da esfera estadual no que diz respeito à organização da escolarização pública primária. Assim, grande parte dos estados passou a implantar reformas educacionais cujo objetivo seria a busca por modelos escolares inovadores, afim de se atender aos interesses do recente regime político. Na cidade uberabense, o *Lavoura e Comércio* trazia notícias sobre o panorama da educação no país em 1903:

[...] é desolador o caminho que as coisas vão tomando em particular de tanta importância. A não ser o estado de São Paulo, em que, honra seja feita aos seus governos, tem se feito todos os sacrifícios para a boa colocação de ramo tão importante das administrações, não sabemos de outro Estado em que o mesmo se tenha dito (LAVOURA E COMÉRCIO, 03/05/1903, p. 1).

De acordo com o periódico, a situação educacional no Brasil não era das mais satisfatórias, com exceção do estado paulista, que, de acordo com o

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM UBERABA-MG NO INÍCIO DO SÉCULO XX (1900-1910) – p. 450-458

mesmo, procurou implantar projetos educacionais condizentes com o desenvolvimento econômico e social da nova conjuntura política. De fato, aquele estado foi o primeiro a instituir, ainda no ano de 1892, remodelações no ensino primário, como por exemplo a divisão do ensino público em três categorias – primário, secundário e superior –, sendo que o primário deveria ser obrigatório para crianças de ambos os sexos com idades entre 07 e 12 anos (SOARES, 1997). O *Lavoura e Comércio* continua:

[...] É de tanta gravidade a questão que supomos ainda ocupará ela a atenção de todos aqueles que desejam o engrandecimento deste país, e compreendem que, sem instruir as classes do povo, nunca conseguiremos sair do estado de atraso em que nos achamos; e o governo, afinal, impelido pela opinião da nação, resolver-se-á a tomar a iniciativa nesta cruzada civilizadora (*LAVOURA E COMÉRCIO* 03/05/1903, p. 1).

A citação anterior traz a concepção que permeava o período quanto ao projeto civilizador e modernizante nos primeiros anos da República, em detrimento da Monarquia, vista como retrógrada e arcaica. Nesse contexto, a educação deveria se propagar para as camadas mais populares da sociedade, no sentido de “civilizar” a população sem instrução. A educação escolar passa a ser vista como necessidade social e instrumento fundamental para a formação moral e intelectual do indivíduo.

Segundo o *Almanach Uberabense* do ano de 1905, Uberaba possuía quatro escolas estaduais, duas destinadas ao sexo masculino e duas ao feminino, três escolas particulares e sete professores da rede municipal, os quais lecionavam disciplinas/ aulas avulsas – a aula avulsa, ministrada tanto no domicílio do professor quanto no do aluno, era também denominada de cadeira. (*ALMACH UBERABENSE*, 1905 apud RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 161-162).

Nesse período, a maior parte das escolas possuía apenas um professor, o qual era também o diretor. Isso pode ser observado no jornal *Lavoura e Comércio* de 1906, ao trazer a notícia sobre um estabelecimento de ensino público:

A escola pública estadual do Sr. Antônio Pereira Magalhães conta atualmente uma frequência de 70 alunos matriculados, conforme tivemos ensejo de verificar ontem, numa ligeira visita que fizemos àquela casa de instrução. Desta simples notícia ressalta a necessidade indeclinável que tem o governo de criar aqui novas casas do ensino primário. Entra pelos olhos de todo o mundo que um professor, por muito zeloso e cumpridos dos seus deveres que ele seja – como é o Sr. Antônio Magalhães – não poderá ministrar o ensino a um tão elevado número de alunos. Isto é tão claro como a luz do dia, e a prova é que o Sr. Magalhães se vê na contingência de contratar auxiliar por sua conta, porque ele não tem coragem de dizer não aos pais dos meninos que procuram a sua escola e faz questão do aproveitamento dos seus discípulos (*LAVOURA E COMÉRCIO*, 30/09/1906, p. 1).

O fragmento anterior ressalta que a escola mencionada era administrada por seu único professor, o sr. Magalhães, e que tais cargos – docência e direção – estavam sobrecarregando o funcionário. Pelo relato, percebe-se ser uma escola com um número significativo de alunos para a época, e que tinha prestígio na sociedade, pois a procura pelos serviços do professor era grande. Este fato pode ter sido responsável pela contratação de um funcionário às despesas do próprio professor, uma vez que não possuiu respaldo financeiro do governo mineiro para tal. Subtende-se por meio do relato que a cidade uberabense possuía poucos estabelecimentos de ensino primário estadual, sendo fundamental a implantação de novas escolas, tendo em vista a demanda do ensino.

Com relação à temática educação escolar no periódico *Lavoura e Comércio* – 1900-1910 – é constatado que a partir do final do ano de 1906 há um aumento significativo de notícias relacionadas ao assunto. Tal aumento se deu, provavelmente, devido às ações promovidas pelo então governador de Minas Gerais João Pinheiro (1906-1908), as quais destacam-se a Lei nº 439 de 28/09/1906 (reforma do ensino primário, normal e superior), o Decreto nº 1947 de 30/09/1906 (programa do ensino primário) e o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais e o Decreto nº 1969, de 03/01/1907 (regimento interno dos estabelecimentos de ensino, inclusive, dos grupos escolares). Tais políticas públicas reestruturaram a educação primária, ao “dar centralidade à inspeção como a alma da educação escolar, eleger a arquitetura escolar como expressão simbólica do republicanismo, privilegiar a reestruturação de programas de ensino” (ARAÚJO, 2006, p. 218), além de promover novas diretrizes para a metodologia do ensino intuitivo e trazer normativas com relação à remuneração dos professores. Sobre este último tema, o *Lavoura e Comércio* do mês de novembro de 1906 publica um comunicado oficial do estado de Minas Gerais:

Estão sendo tomadas as providências para que, a começar de 1º de janeiro próximo vindouro, sejam realizados pontualmente pelos coletores os pagamentos de vencimentos aos professores primários dos respectivos municípios. Nesse sentido está sendo levantado o quadro das despesas de cada município, afim de que sejam autorizados os coletores a tomar, quando for necessário, nas praças locais, o suprimento suficiente para a referida despesa [...]. (LAVOURA E COMÉRCIO, 08/11/1906, p. 1).

Percebe-se, pela leitura do excerto, que as reformas educacionais modificaram a forma de pagamento dos professores, pois passaria a ser formalizada

e feita por profissionais especializados, os chamados coletores, a partir de janeiro do próximo ano. Para a ocorrência desse pagamento, deveria ser feito, anteriormente, um levantamento das despesas dos professores de cada município, afim de que os coletores tivessem conhecimento da exata remuneração a ser paga.

A reforma empreendida por João Pinheiro também trouxe modificações na estruturação da educação escolar, como por exemplo o número máximo de alunos que cada professor poderia ministrar aulas e a frequência mínima dos alunos para que um estabelecimento de ensino funcionasse. Tais assuntos estiveram presentes no Lavoura e Comércio de fins de 1906, que trouxe um comunicado oficial do governo de Minas Gerais a respeito da nova organização e controle da educação escolar:

Alguns professores têm reclamado contra a suspensão do ensino de suas cadeiras, apelando para a grande matrícula de alunos nas suas escolas. Não se deve confundir a matrícula com a frequência. A matrícula só prova que na localidade em que a escola funciona há crianças que desejam a instrução, mas só a frequência prova que as referidas crianças estão recebendo a instrução desejada (LAVOURA E COMÉRCIO, 08/11/1906, p. 2).

Subtende-se, pela notícia, que alguns professores tiveram suas aulas suspensas em decorrência de se terem poucos alunos. Nesse sentido, o trecho traz a ideia de que os docentes matriculavam alunos para não perderem as aulas/cadeiras, mas tal matrícula não condizia, necessariamente, com a frequência dos discentes. Com efeito, o governo estabelecia “as condições de matrícula”, o “máximo de alunos de cujo ensino se poderá ocupar um professor” bem como a “frequência mínima necessária para conservação de uma escola” (MINAS GERAIS, 1906).

O comunicado oficial do governo prossegue, ao evidenciar o mínimo de frequência dos alunos estabelecido por lei e salientar, de forma um pouco repreensiva, ser função do professor conseguir a média determinada, sob pena de se perder o emprego:

[...] A média da frequência estabelecida pela lei nada tem de rigorosa: é apenas de 20 alunos em 82 aulas durante o primeiro semestre do ano. O professor que não consegue, embora tenha grande matrícula, revela exercer na escola uma ação dissuasiva e, pois ineficaz para os intuítos da educação do povo (LAVOURA E COMÉRCIO, 08/11/1906, p. 1).

Nessa perspectiva, a escola primária republicana, no Brasil, representou a visão do novo regime político, na medida em que “passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os

símbolos, os valores, e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria” (SOUZA, 1998, p. 241). Um dos símbolos da educação escolar na República foi a inspeção escolar, que, apesar de estar instituída em lei desde 1827, passa agora a ter uma importante função na divisão do trabalho pedagógico, ao promover a fiscalização e orientação nas escolas em consonância com os novos métodos de ensino.

Em Minas Gerais, a reforma empreendida por João Pinheiro estabelecia que os inspetores técnicos prestariam “assistência técnica aos docentes para que o programa fosse fielmente praticado”, e, nesse sentido, “ministrassem instruções aos professores e assistissem o funcionamento da aula para apontar os defeitos e as faltas indicando o que seria preciso modificar na prática do professor” (ISOBE, 2013, p. 13). No mês de março de 1909, o jornal *Lavoura e Comércio* transcreveu o “termo de visita” lavrado em ata pelo Coronel Francisco Pinheiro, acerca de sua inspeção técnica feita à escola dirigida pelo professor Fernando Mello:

Aos 23 dias do mês de fevereiro de mil novecentos e nove, nesta cidade de Uberaba, visitei a escola do sexo masculino regida pelo professor Fernando de Araújo Vaz de Mello, achando-se presente cento e dois alunos, dos cento e cinquenta e cinco matriculados. A escola está dividida em três séries e em diversas classes. O novo programa de ensino acha-se perfeitamente adotado nesta escola, sendo certo que o respectivo professor é esforçado, inteligente e trabalhador, merecendo francos elogios [...] (LAVOURA E COMÉRCIO, 08/11/1906, p. 2).

O “termo de visita” mostra que o estabelecimento de ensino coordenado pelo professor Fernando estava em acordo com as novas normatizações no que tange à metodologia de ensino, fato que foi enaltecido pelo inspetor. Ainda que matrícula e frequência fossem vistas de forma diferente pela nova legislação, conforme evidenciado anteriormente, e ainda que dos 155 alunos matriculados, 53 não frequentavam a escola, a mesma estava dentro dos padrões aceitáveis.

Um tema muito discutido na nova política educacional era a higiene escolar, que deveria compor, desde a regulação do corpo com padrões específicos de comportamento, até o asseio no convívio da escola. Como aborda Souza (1998), o mobiliário das instituições de ensino pode revelar as práticas sociais que se pretende inculcar em determinado tempo e espaço escolar. Em se tratando do mobiliário na Primeira República, “revela determinados hábitos e costumes sociais que se quer disseminar nos alunos, especialmente os objetos relacionados à manutenção da limpeza e higiene: bacias, limpa-pés, lavatórios, escarradeiras”,

onde limpeza, regulação corporal e o bom comportamento são considerados fundamentais na organização da escola (SOUZA, 1998, p. 143).

O periódico *Lavoura e Comércio* também abordou o assunto ao mencionar um Congresso realizado na cidade de São Paulo em 1908, afirmando que a questão da higiene escolar deveria também ter atenção dos políticos mineiros, estado este onde existiam prédios sem condições de limpeza:

No Congresso Estadual de São Paulo ergueu-se uma voz em prol da higiene escolar, que, realmente, reclama a intervenção de poderes públicos, a bem da saúde das crianças. Mas não é só em São Paulo que se faz necessária essa intervenção. Aí, talvez, ela não seja tão precisa como em outros Estados, inclusive o nosso, onde há muitas escolas, quer públicas quer particulares, funcionando em prédios que absolutamente não estão nas condições higiênicas exigidas para tal fim (LAVOURA E COMÉRCIO, 15/10/1908, p. 2).

Com efeito, nas discussões acerca da higiene, a construção de prédios que pudesse legitimar a nova concepção de educação escolar apresentava como uma solução na resolução dos problemas vindos do Império. Esses prédios representaram o símbolo da Primeira República e foram denominados de grupos escolares, sendo caracterizados pela “racionalização e padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, [...] a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar (SOUZA, 1998, p. 49-50).

Em Uberaba, o primeiro grupo escolar foi instituído em outubro de 1909, contando, na sua inauguração, com 760 alunos matriculados. O *Lavoura e Comércio* assim noticia a inauguração do Grupo Escolar Uberaba:

Uberaba vê hoje concretizada em bela realidade uma das suas mais ardentes aspirações. Depois de muitos esforços que despendeu, vencendo obstáculos e decepções, [...] ela assiste hoje à inauguração de seu grupo escolar. [...] A popular casa de ensino, que se inaugura aureolada pela simpatia de toda a população uberabense, corresponde a esses esforços, proporcionando às crianças ensino seguro e sadio, preparando com vantagem o espírito e o caráter da nossa infância (LAVOURA E COMÉRCIO, 03/10/1909, p. 1).

Segundo o periódico, a implantação do Grupo Escolar Uberaba se deu após muitos entraves. De fato, o jornal aborda, desde o ano de 1906, dissensões envolvendo os governos estadual e municipal com relação à construção de um prédio próprio para o grupo escolar.

Apesar das reformas educacionais no início da República terem sido vistas como transformadoras, seja a nível nacional, estadual ou municipal, a maior

parte da população permaneceu sem acesso à educação, uma vez que tais reformas, de fato, ficavam mais a nível do discurso do que implementadas na prática. A educação escolar continuava, em sua maior parte, voltada à camada dirigente do país, e, na cidade de Uberaba, voltada aos grandes comerciantes e proprietários rurais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. Os Grupos Escolares em Minas Gerais: a Reforma João Pinheiro (1906). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, abril de 2006, p. 213-225.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, set 2002, p. 1-24, 2003.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Inspeção técnica como dispositivo de formação de professores: estratégia de produção de um modelo escolar em Minas Gerais. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 1,7 n. 39, jan./abr. 2013, p. 9-21.

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba/MG. Edição do ano de 1903: 03/05. (Arquivo Público de Uberaba).

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba/MG. Edições do ano de 1906: 30/09 e 08/11. (Arquivo Público de Uberaba).

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba/MG. Edição do ano de 1908: 15/10. (Arquivo Público de Uberaba).

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba/MG. Edição do ano de 1909: 03/10. (Arquivo Público de Uberaba).

MINAS GERAIS. *Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906*. Collecções das leis e decretos do Estado de Minas Gerais. Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

Oliveira, Anelise Martinelli Borges de. *Leituras, valores e comportamentos: práticas escolares no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG*. 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2017. 146f.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. Ensino superior e formação de professores em Uberaba-MG (1881-1938): uma trajetória de avanços e retrocessos. 509f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Faculdade de Educação. Uberaba, 2007. 509f.

SOARES, Marilda. O ensino público primário no Estado de São Paulo, 1937-1945. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 1997. 189f.

SOUZA, Rosa Fátima de (1998). *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da UNESP.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE STANLEY MILLER E SUA ABORDAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS

OLIVEIRA, Caroline Avelino de – UNESP

CALUZI, João José – UNESP

1. INTRODUÇÃO

Existem vários aspectos sobre a ciência que é aceita pela sociedade, e que atualmente se caracterizam como mitos científicos ou ideias consagradas que não correspondem a ciências e seus processos científicos. A seguir vão ser listados alguns:

Trabalho solitário do cientista. Essa concepção corrobora que a visão de que “eventuais descobertas” são feitas por “ilustres cientistas” considerados como “gênios” que trabalham sozinhos e independentes. Inibindo o reconhecimento que o trabalho científico é feito em equipes e que seguem linhas de pesquisas.

Os cientistas são indivíduos, dotados de características humanas, que trabalham em conjunto, e estão imersos em uma comunidade científica, sendo influenciados e influenciando outros pesquisadores (McCOMAS, 1998). Porém há poucos materiais didáticos voltados aos professores que esclarecem este tema e isto é também notório em Zamunaro:

[...] pelo fato de haver poucos textos disponíveis para os professores utilizarem em sala de aula, quando são utilizados encontram-se muitos erros, distorções e contradições: a ciência é fruto de gênios, não se trabalha em grupo, somente homens fazem ciência, não mostram as tentativas e erros no processo de elaboração da teoria, não mostram as crises dos paradigmas. Devido a estas características, os autores descrevem que os alunos acabam construindo uma visão equivocada da ciência [...] (ZAMUNARO, A. N. B. R. 2006. p.32).

Segundo McComas (1998) a ciência é produzida pelo ser humano que está inserido em um contexto determinado, recebendo influência de vários fatores, entre outros: a estrutura do poder engendrada por fatores econômicos, políticos, filosóficos e do tecido social. A experimentação científica é vista de forma linear e pontual, sem mostrar as dificuldades e os “erros” encontrados durante a experimentação.

McComas (2007, p.251) relata alguns dos aspectos da Natureza da Ciência que segundo ele são fundamentais para o desenvolvimento do currículo, para a formação de professores em geral:

- (a) O conhecimento científico é provisório,
 - (b) a ciência tem um componente criativo,
 - (c) há influências históricas, culturais e sociais sobre a prática e a direção da ciência,
 - (d) a ciência e seus métodos não podem responder a todas as perguntas.
- Em outras palavras, não existem limites para os tipos de perguntas que podem ser feitas pela ciência.

Uma forma ter uma compreensão mais real da ciência e dos processos científicos é através da História da Ciência. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também frisam a importância da contextualização da ciência.

Discutir e apresentar a História da Ciência nos livros didáticos é mais que citar nomes e datas é o que Martins (1993) chama de estudo cronológico. A utilização da História da Ciência é uma complexa tarefa, pois: a) abrange múltiplos aspectos do desenvolvimento da ciência; b) há falta de tradução de material de fontes primária e secundária; c) deficiência no curso na formação de professores, d) a apresentação da ciência como construção humana. Segundo Matthews (1995, p. 2):

A história, a filosofia e a sociologia da ciência podem humanizar as ciências e aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade; podem tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo, deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico; podem contribuir para um entendimento mais integral de matéria científica, isto é, podem contribuir para a superação do mar de falta de significação que se diz ter inundado as salas de aula de ciências, onde fórmulas e equações são recitadas sem que muitos cheguem a saber o que significam; podem melhorar a formação do professor auxiliando o desenvolvimento de uma epistemologia da ciência mais rica e mais autêntica, ou seja, de uma maior compreensão da estrutura das ciências bem como do espaço que ocupam no sistema intelectual das coisas.

O objetivo do tem-se como objetivo geral analisar a trajetória de vida, criando um contexto histórico, sociocultural, político e econômico que influenciou o químico norte americano Stanley Lloyd Miller (1930 – 2007) e seus experimentos. Miller é conhecido pelos experimentos sobre a origem da vida. O objetivo secundário do trabalho foi à verificação de como a história da ciência, em especial a que menciona Miller e seus experimentos, é abordada em alguns livros didáticos (Uzunian, Castro, Sasson, 2002; Barros, Paulino, 2007; e Lopes, Rosso, 2005).

2. METODOLOGIA

A metodologia baseia-se na análise histórica e documental, fundamentando-se em textos primários e secundários, utilizando a abordagem qualitativa.

3. DESENVOLVIMENTO

Stanley Lloyd Miller nasceu em 07 de março de 1930, em Oakland, Califórnia. Ele se formou em química pela Universidade da Califórnia em Berkeley em 1951. Uma de suas preocupações, ao finalizar a graduação era a financeira, pois seu pai havia falecido em 1946, e sua família não poderia auxiliá-lo. Um dos poucos auxílios financeiros existente na época eram os estágios remunerados, e a Universidade de Chicago, no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, possuía esse sistema. Miller conseguiu bolsa de estudo deste instituto, formando-se em junho de 1951; Posteriormente foi para Chicago. (BADA & LAZCANO, 2012).

Os alunos da pós-graduação, como Miller, tinham disponíveis seminários apresentados no Departamento de Química. Em outubro de 1951, ele participou de um desses seminários, ministrado pelo professor de química Harold Clayton Urey (que seria seu futuro orientador). Urey desenvolveu pesquisas sobre a origem do sistema solar, e os acontecimentos químicos associados a este processo. Um dos pontos destacados por ele foi sobre o surgimento da vida que ocorreria em uma atmosfera primitiva e redutora (sem a presença de oxigênio) e com o metano (NH₄), amônia (NH₃) e hidrogênio (H₂). (BADA & LAZCANO, 2012).

Miller estava a quase um ano (1951-2) trabalhando com a orientação do físico teórico de origem húngara Edward Teller (1908-2003), considerado o inventor da bomba de hidrogênio. Teller anunciou que estava deixando Chicago, para trabalhar no Laboratório Nacional Lawrence Livermore, mas poderia continuar orientando Miller. No entanto, vários professores, aos quais Miller relatou sobre a colaboração de Teller, acharam uma má ideia tê-lo como orientador, pois a distância poderia prejudicar as pesquisas. Diante disso, Miller, começou a pensar em Urey para orientá-lo. Em setembro de 1952, entrou em contato com o mesmo, propondo fazer uma experiência simulando a atmosfera primitiva redutora, utilizando a amônia

(NH₃), metano (NH₄) e hidrogênio (H₂), para compreender a origem da vida. Urey foi contra esta idéia inicialmente, mas Miller insistiu, de forma que ele cedeu, e o deixou fazer algumas experiências, mas foi bem claro: caso não houvesse resultado, dentro de um ano, o projeto deveria ser abandonado (BADA e LAZCANO, 2012).

Quando proposto pela primeira vez a experiência, qual foi a reação de Urey? "Bem, eu fui até Urey e disse a ele que eu queria fazer um experimento para testar suas ideias sobre a atmosfera primitiva e a síntese de compostos orgânicos. Ele tentou falar comigo para fazer outro projeto. Quando ele percebeu que eu estava determinado, nós concordamos que iríamos tentar por seis meses ou um ano, e se nada desse certo, tentaríamos algo mais convencional. Mas desde que obtivéssemos resultados encorajadores, não pensaríamos em desistir." (CAMPBELL, 1989 p.350).

Um dos contribuintes da pesquisa de Miller foi o Aleksandr Ivanovich Oparin (1894 – 1980) com o livro *A Origem da Vida* (1936). Neste foi relatado que a Terra e os outros planetas teriam se formado através de uma substância gasosa e pulverulenta, constituída pelo hidrogênio (H₂), metano (CH₄), amônia (NH₄) e água (H₂O). Na substância gasosa e pulverulenta, formariam aglomerações na qual as partículas se concentrariam, e surgiriam os planetas. Dessa forma, desde a criação do planeta existiriam tais compostos químicos, que seriam fundamentais para a formação das primeiras substâncias orgânica (Oparin, 1936).

No núcleo central da Terra existiria a presença de carbonetos, que são compostos de carbono e metais, estes seriam lançados pela erupção na superfície da Terra, e reagiriam com o vapor de água, de tal forma que o oxigênio da água se combinaria com o metal, e o hidrogênio da água se combinaria com o carbono, formando os hidrocarbonetos; um deles, seria o metano já mencionado (Oparin, 1955).

Os hidrocarbonetos possuiriam a capacidade de se hidratar, ou seja, incorporariam a molécula de água com facilidade, ocorrendo à oxidação dos hidrocarbonetos pelo oxigênio da água, surgindo álcoois, aldeídos, cetonas, entre outras substâncias orgânicas simples, que seriam constituídas de carbono, hidrogênio e oxigênio. Estas poderiam se unir com um quarto elemento o nitrogênio, na forma de amoníaco (que constituiria a Terra primitiva) formando compostos que possuiriam átomos de carbono, hidrogênio, oxigênio e nitrogênio, em várias combinações, surgindo os sais de amônio, as amidas, as aminas... (Oparin, 1955).

Os hidrocarbonetos e seus derivados seriam quimicamente ultra-ativos, e combinar-se-iam, produzindo uma diversidade de substâncias; entre estas, os

aminoácidos, que se juntariam e formariam as proteínas, que seriam a estrutura da matéria viva, presentes no protoplasma dos seres vivos. As proteínas se combinariam e reagiriam até o surgimento dos primeiros seres vivos, (Oparin, 1955).

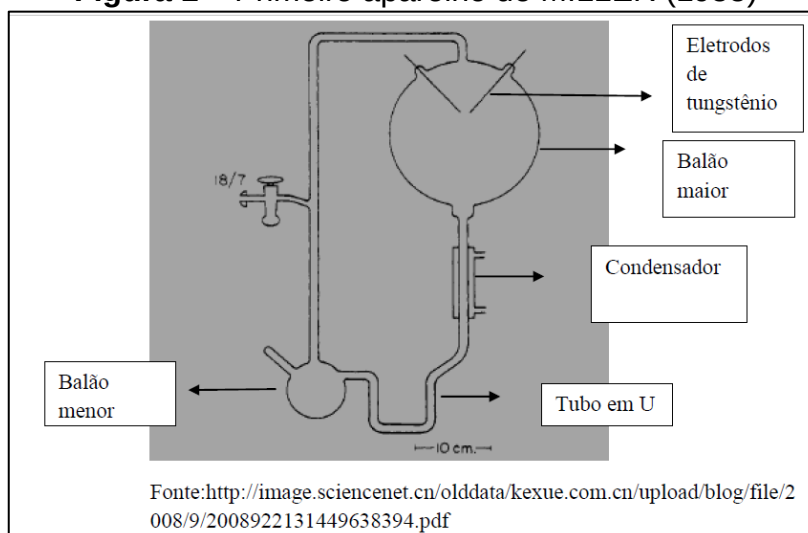
A hipótese de Oparin foi conhecida como Oparin – Haldane, porém eram propostas distintas sobre a origem da vida, a hipótese de Haldane era que a atmosfera primitiva continha além dos compostos propostos por Oparin o gás carbônico (CO₂). Além das publicações ocorrem em tempo distintos. (LAZCANO, 2010).

No livro de Oparin, existe uma menção de gene, porém é descartado que o mesmo tenha contribuído para a origem da vida.

Segundo eles (alguns pesquisadores), a molécula do **gene** aparece por acaso, graças a uma feliz combinação de átomos de carbono, hidrogênio, oxigênio, nitrogênio e fósforo que, por si próprios, se agruparam para formar esta molécula estruturada de maneira extremamente complexa, possuidora desde o primeiro momento de todos os atributos da vida. [...] **É claro que tal explicação não explica coisa alguma.** (Oparin, 1936, p.18).

A questão de Miller é: Seria possível com o hidrogênio (H₂), metano (CH₄), amônia (NH₃) e água (H₂O) (compostos supostamente presente na atmosfera primitiva) formar aminoácidos que compõem as proteínas? Para verificar esta questão Miller fez três aparelhos para realizar os experimentos necessários.

Figura 1 – Primeiro aparelho de MILLER (1955)



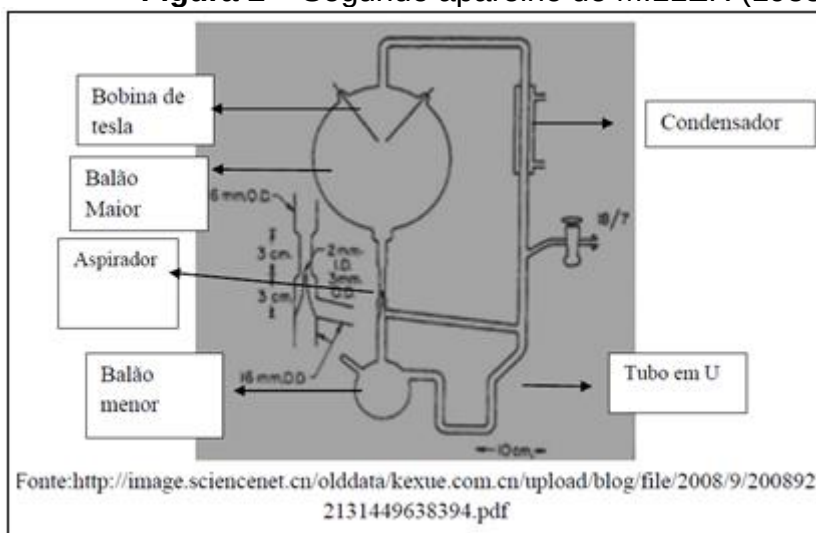
O aparelho 1 foi feito com pirex com exceção dos eletrodos de tungstênio, a água foi fervida no balão menor para promover a circulação dos gases: hidrogênio, metano e amônia, e para também promover a formação dos

aminoácidos. Os produtos das descargas seriam condensados pelo condensador e retidos no tubo em U (MILLER, 1955).

Foram colocados os gases nas seguintes quantidades: 10 cm de hidrogênio, 20 cm de metano e 20 cm de amônia (substâncias fornecidas por Oparin em seu livro *A origem da Vida*, e Urey nos seus estudos).

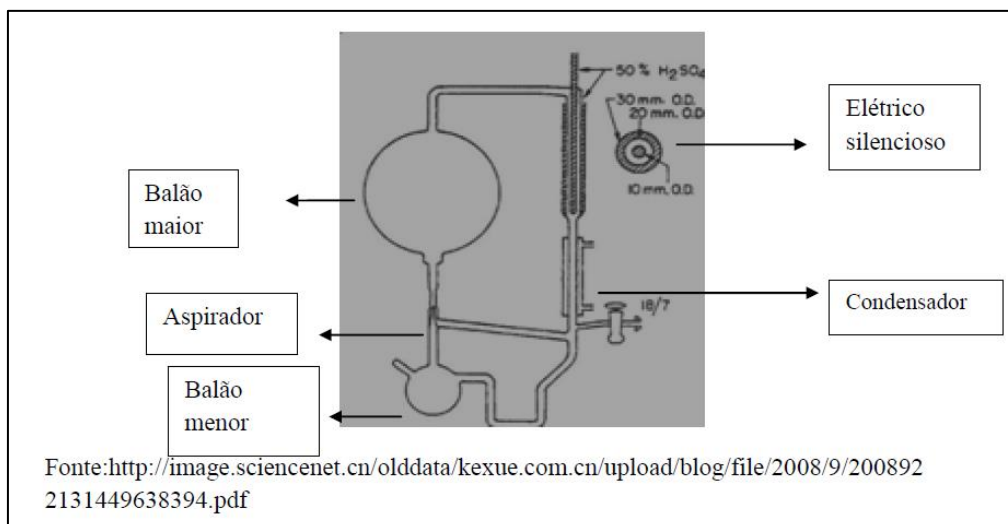
O aparelho 1 apresentou um problema: a água foi condensada no balão maior antes de chegar ao condensador. Para tentar solucionar este problema, o balão mencionado foi revestido por uma camada de amianto, procurando evitar o arrefecimento dos gases, mas nenhuma diferença foi encontrada (MILLER, 1955).

Figura 2 – Segundo aparelho de MILLER (1955)



Este possuía uma diferença, tinha um aspirador para que os gases circulassem mais rápidos, e não tivessem o problema do primeiro, ou seja, de condensar antes de chegar ao condensador. A quantidade de gases foi igual: 10 cm de hidrogênio, 20 cm de metano e 20 cm de amônia. Foi utilizada uma bobina de tesla, que disparava as descargas elétricas; esta apresentou um problema: com altas temperaturas o aquecimento de substâncias com baixa fusão como a parafina na bobina acabou derretendo, por isso foi trocada por outra bobina. O experimento não se constituiu em um processo eficiente em termos de consumo de energia (MILLER, 1955).

Figura 3 – Terceiro aparelho de MILLER (1955)



Neste aparelho em vez de utilizar uma bobina, foi usado um elétrico silencioso, para diminuir o consumo de energia, isto foi pior por que o consumo de energia aumentou. O aspirador continuou, e as quantidades de gases também (MILLER, 1955).

4. ANÁLISE DOS PRODUTOS

Foram realizadas duas análises, a dos gases e a das soluções resultantes do experimento.

4.1. Análise dos gases

Os gases foram analisados por um processo de oxidação, absorção e diferença, e os resultados estão inseridos na tabela abaixo (MILLER, 1955):

Figura 4 – Análise dos produtos

GAS ANALYSES			
	Apparatus 1 ^a	Apparatus 2 ^a	Apparatus 3 ^b
H ₂ , %	74.6	76.3	50.6
CO, %	10.0	5.8	1.2
CH ₄ , %	10.4	9.5	39.5
N ₂ , %	5.0	8.4	8.7
NH ₃ , ^c %	8.6	10.5	3.7
C as org. compds. ^d %	53	58	22

Fonte: <http://image.sciencenet.cn/olddata/kexue.com.cn/upload/blog/file/2008/9/2008922131449638394.pdf>

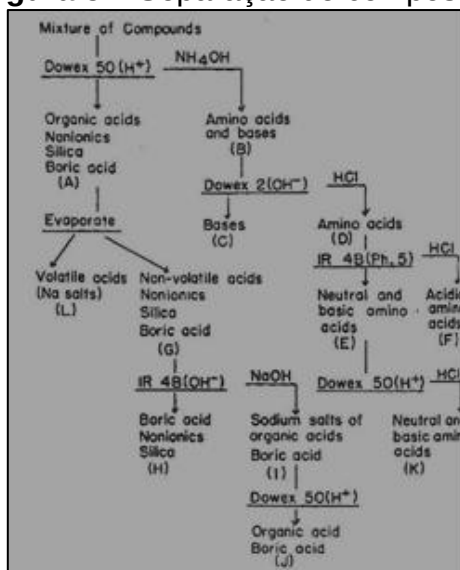
Com esses resultados percentuais, Miller concluiu que o aparelho 2, elaborado por ele tinha 58% de eficiência na formação de compostos orgânicos, seguido do aparelho 1 (53%), e depois do 3 (22%). Esta conclusão está representada na última linha da tabela C as org. compds. d % da tabela.

4.2. Análise das soluções dos experimentos

Nos três experimentos, a solução foi removida do aparelho, foi feito um processo de filtração, e recolocada em baixa velocidade na centrífuga. A sílica foi retirada e lavada com água, e novamente centrifugada. A cor de todos os tipos de solução do aparelho era amarela; a cor vermelha, também apareceu, mas sutilmente. Ao analisar a camada vermelha, Miller conclui que os principais elementos encontrados foram: boro, silício e alumínio. Os compostos amarelos tinham vários graus de acidez e basicidade, eles foram passados por separação de resina e separação cromatográfica.

Primeiramente foi feito o procedimento Carsten, onde a solução foi separada por resinas. Este procedimento foi insatisfatório na separação. Outro método utilizado foi o de Haas e Stadtman em que são colocadas outras resinas, como: o Dowex -50 (fortemente ácido), o Dowex - 2 (fortemente básico) e o Amberlite IR 4B (fracamente básico). Todos estes compostos são resinas de permuta de íons. Essa separação está representada a seguir (MILLER, 1955).

Figura 5 – Separação de compostos



Fonte: <http://image.sciencenet.cn/olddata/kexue.com.cn/upload/blog/file/2008/9/2008922131449638394.pdf>

A análise das frações E, F, C, J e L foram feitas de forma individual e por cromatografia.

Na fração E: a glicina, a alanina, a sarcosina, a beta-alanina e o ácido alfa amino butílico.

Na fração F: foi cromatografada e possui o ácido aspártico. Alguns compostos não foram identificados.

Na fração C: As bases não foram analisadas.

Na fração J: Esta fração foi cromatografada e foram identificados os ácidos: láctico, glicólico e o bórico.

Na fração L: Os ácidos voláteis foram cromatografados, e foram encontrados os ácidos: fórmico, acético, propiônico, glicólico e láctico.

Verificando que através do metano, amônia, hidrogênio e água é possível formar aminoácidos, corroborando com a hipótese de Oparin sobre a origem da vida.

4.3. Análise dos livros didáticos

No livro Biologia 2002 de Uzunian, Castro, Sasson (2002), Miller é apontado apenas como bioquímico; Oparin como russo; e, Urey nem é mencionado, o que é prejudicial ao ensino e aprendizagem, pois o último teve uma importância muito grande na vida acadêmica de Miller. Existe, neste material, como já relatado, a representação de apenas um aparelho, e o mesmo é irreal já que Miller não fez nenhum aparelho com é representado no livro. A análise dos produtos é mencionada como uma análise de água, e Miller faz uma análise não somente da parte líquida, e sim do líquido e dos gases, lembrando que não é apenas água e sim uma mistura de compostos.

Já no livro Ciências e os seres vivos de Barros e Paulino (2007) existe uma contextualização reducionista; neste material didático Urey é mencionado. É feita uma relação “Oparin – Haldane;” mas, estes autores apresentam teorias distintas, e da forma colocada no material subentende que são teorias convergentes. Os autores não citam influências históricas, socioculturais de outros pesquisadores da época, e também não mencionam que a hipótese de Oparin já foi atualmente

contestada, entretanto, não deixam isto claramente explícito, dando a entender que tal hipótese ainda é aceita.

Existe, neste material, como no primeiro já analisado, uma contextualização muito precária de Oparin; apenas é mencionado: que o mesmo é russo e bioquímico, a data de seu nascimento e de sua morte. Há também uma relação inexistente do material genético e a hipótese de Oparin. Na parte experimental é colocado apenas um aparelho que não corresponde a nenhum dos três formulados por Miller; na análise dos resultados é relatado como se Miller tivesse somente pesquisado sobre os líquidos, mas Miller analisa os líquidos e os gases.

No livro *Biologia* de Lopes e Rosso (2005), os nomes de Miller e Urey são colocados por extenso, e a universidade de Chicago é apenas mencionada. É mostrado um experimento, e este, mais uma vez, (como nos demais materiais analisados) não corresponde a nenhum formulado por Miller. Na análise dos resultados, no livro didático, é mencionado como se Miller tivesse somente pesquisado a parte líquida existente no aparato, esquecendo-se da análise da parte gasosa, o que não ocorreu. Neste trecho do material didático, também foi mencionada apenas uma análise de água, quando na verdade não foi somente água, mas toda a mistura de compostos. Neste livro também é feita uma relação entre o material genético e a teoria de Oparin de forma incorreta, pois este, em seu livro *Origem da Vida*, mencionou o material genético (DNA), mas descartando a possibilidade de o mesmo ter originado a vida.

5. CONCLUSÃO

Nos materiais didáticos analisados foram enfatizados datas e nomes, dando a entender que: a História da Ciência é feita por grandes personagens, no caso Miller, e de forma independente e solitária, por episódios marcantes, como a “descoberta da origem da vida”. Não é relatada a influência dos fatores políticos, econômicos e sociais, além de mostrar os experimentos de forma bem simplificada e linear. A maneira de abordar nos materiais analisado é chamado por Martins (1993) de estudo cronológico.

Foi possível notar vários aspectos da Natureza da Ciência que poderiam ser discutidos no episódio histórico de Miller, contribuindo para os PCN.

REFERÊNCIAS

- BADA, J. L.; LAZCANO, A. Stanley L. Miller. **National Academy of Sciences**, 2012.
- BARROS, C.; PAULINO, W.R. **Ciência os seres vivos**. São Paulo: Ática, 2007, p.29 -31.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000.
- CAMPBELL, N. A.; MILLER, S.L.A. Conversation with Stanley Miller. **The American Biology Teacher**.v.51, n. 6, Sept. 1989, p. 349-353.
- LAZCANO, A. Historical Development of Origins Research. **Cold Spring Harbor Laboratory Press**, jun. 2010, p. 1-16.
- LOPES, S.; ROSSO, S. **Biologia**. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 18 -20.
- MARTINS, R. A. Abordagens, métodos e historiografia da história da ciência. In: MARTINS, Ângela Maria (ed.). **O tempo e o cotidiano na história**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1993, p. 73 -78. (Série Ideias).
- MARTINS, L. A. P. A história da ciência e o ensino da biologia. **Ciência & Educação**. n. 5, dez. 1998, p. 18-21.
- MATTHEWS, M. R. Historia Filosofia e Ensino de Ciência: A Tendência atual de reaproximação. **Cad. Cat. Ens. Fís**, v. 12, n. 3, dez. 1995, p. 164-214.
- McComas, W. F. Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. **Springer Science**, v.17, fev.2007, p. 249- 263.
- McComas, W. F. **The principal elements of the nature of science**: Dispelling the myths, 1998, p. 53-70.
- MILLER, S. L. A Production of Amino Acids Under Possible Primitive Earth Conditions. **Journal of the American Chemical Society**.v. 77, n.9, maio, 1955, p. 2351 -2361.
- OPARIN, A. **A origem da vida**. 6. ed. São Paulo: Escriba, 1952.
- UZUNIAN, A.; CASTRO, N. H.C.; SASSON, S. **Biologia**. São Paulo: Anglo, 2002, p. 89 -91.
- ZAMUNARO, A. N. B. R. **A prática de ensino de ciência e biologia e seu papel na formação de professores**. 2006. 309 f. Tese (Doutorado em Educação para a

Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências) – Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista.

CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

VIEIRA, Lindinara – UNESP¹⁷¹
SOUZA, Tatiana Noronha de – UNESP¹⁷²

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada docente recebeu grande destaque no final do século XX, pois passou a ser considerada como requisito para o trabalho do professor, cujo discurso pautava-se na ideia da atualização constante, e na necessidade de renovação em todos os setores profissionais e também educacional (GATTI, 2008). Desde então, o termo é compreendido ora restringindo aos cursos oferecidos após a graduação, ora ele é abrangente, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha contribuir para o aprimoramento profissional, realizado por meio das reuniões pedagógicas, congressos, momentos de autorreflexão, além de cursos de diversas naturezas e formatos.

Nessa perspectiva, a ideia de formação continuada docente está intrinsecamente ligada à ideia de formação profissional e pessoal, buscando oferecer momentos de planejamento, organização de ideias e aprimoramento de práticas docentes. Nóvoa (1995) ressalta que a formação é um investimento pessoal que implica na análise dos projetos próprios, construindo, assim, uma identidade que também é uma identidade profissional. Para isso, é importante conceber espaços de interação entre “[...] as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NOVOA, 1995, p. 25).

Para o autor a formação não deveria ser unicamente elaborada objetivando a dimensão pedagógica, é necessário que o professor usufrua de (auto) formação, que compreenda a globalidade do sujeito de maneira que permita construir sua autonomia docente. Nessa perspectiva, Imbernón (2011) aponta:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNON, 2011, p. 15).

¹⁷¹ Prefeitura Municipal de São Joaquim da Barra. Mestranda em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – UNESP/Franca. lindinaraufscar@gmail.com

¹⁷² Universidade Estadual Paulista-UNESP/Jaboticabal. Doutorado. tati_noronha@yahoo.com.br
CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL – p. 471-483

Assim, verifica-se que a formação continuada é o espaço cujos conteúdos vão além da leitura de textos e realização de oficinas congressos e seminários. Trata-se de um momento no qual o docente reflete sobre suas práticas, reelabora suas ações, e busca elementos que viabilizem o pensamento autônomo, de modo que o permita construir sua identidade profissional e pessoal, permeada por uma formação pautada num processo contínuo, interativo dinâmico, reflexivo e, sobretudo coletivo.

Por essas razões o presente estudo tem como objetivo investigar e analisar os aspectos relativos à frequência, formatos e a contribuição desta formação para a atuação profissional, na perspectiva dos docentes.

Este estudo torna-se relevante para a área, pois apresenta uma realidade acerca da formação continuada realizada em dois municípios pequenos, e sobre a qual torna-se oportuno refletir, a partir dos relatos das professoras.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

Buscando investigar como professoras de educação infantil percebem a formação continuada recebida, serão apresentados dados de uma pesquisa realizada em dois municípios localizados no interior de São Paulo, retratados por Município A e Município B.

Tabela 1 – Dados da pesquisa

Caracterização	Município A	Município B
Habitantes	47.000 (aprox)	20.000 (aprox)
Número de crianças matriculadas na pré-escola	984	306
Número de docentes	68	32
Demais profissionais que atuam na educação infantil	Professores de Artes e Educação Física	Somente professores de sala
Nomenclatura utilizada na pré-escola	Pré I e Pré II	Primeira etapa Segunda etapa
Número de escolas que atendem pré-escolares	6 EMEIs e 2 CEIS	5 CMEIS 1 EMEI
Número de crianças pré-escolares atendidas em instituições filantrópicas	As instituições filantrópicas atendem somente de 0 a 3 anos	130
Numero de horas de ATPC* remuneradas	01h40min semanal	01h40min semanal

* Aula de trabalho pedagógico coletivo

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Os municípios em questão são bem distintos, embora situam-se bem próximos. O município A designa professores para atuarem em sala de aula somente na pré-escola (quatro e cinco anos) já as salas de aula do município B, possuem professores a partir dos dois anos (berçário II). A educação infantil no município A possui além dos professores de sala, professores de Educação Física e Artes, ao passo que no município B há somente os professores de sala. Em relação às escolas de educação infantil e creche, há uma distinta realidade entre ambos municípios. O município A possui seis escolas que atendem a educação infantil (quatro e cinco anos) em período parcial, e duas creches que possuem salas que também atendem essa faixa etária em período integral. O município B possui cinco creches que atendem as crianças de quatro e cinco anos em período integral, e somente uma escola que atende a pré-escola em período parcial. Diante dessa realidade distinta quanto ao atendimento realizado junto às crianças, nota-se também uma diferença em relação à formação continuada realizada nos dois municípios.

3. PESQUISA DE CAMPO: A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS ASPECTOS, SEGUNDO OS RELATOS DAS PROFESSORAS

A coleta de dados foi realizada com 19 professores do município A, e 17 do município B. No total, foram 36 professoras que lecionavam nos dois municípios, sendo todas do sexo feminino. O critério de seleção das professoras baseou-se no tempo de docência, deste modo, as docentes foram divididas em dois grupos: um grupo de 10 pessoas que possuíam, em 2016, mais de 20 anos de exercício no magistério, e um grupo de 10 professoras com menos de 10 anos de docência. Para tanto, foi solicitado junto ao departamento de educação de cada município a lista de professores, juntamente com o tempo de serviço de cada uma¹⁷³.

No *município A* fora perguntado se havia uma formação continuada, e as 19 professoras responderam positivamente, sendo que seis mencionaram os ATPCs como espaço onde é realizado essa formação.

¹⁷³ Embora os dois municípios contem com professores aposentados, que continuam na docência, não foram escolhidos os professores que se encontram nessa condição.

Professora 6: Estamos sempre nos preparando para um trabalho melhor através de encontros de formação e ATPCs para alcançar um resultado da proposta contribuindo para meu trabalho no dia a dia em sala de aula.

Professora 8: Nosso município favorece muito a formação continuada. Nosso planejamento há sempre bons palestrantes que prepara o professor para um ano letivo bem consciente. Temos também nosso ATPCs semanais.

Seis professoras descreveram como ocorre a formação continuada realizada no município:

Professora 3: Com palestras, filmes, estudos

Professora 10: Temos a jornada pedagógica com palestrantes bem conceituados e mensalmente temos formação com palestrantes ou CEMAC¹⁷⁴.

Professora 11: Palestras e cursos.

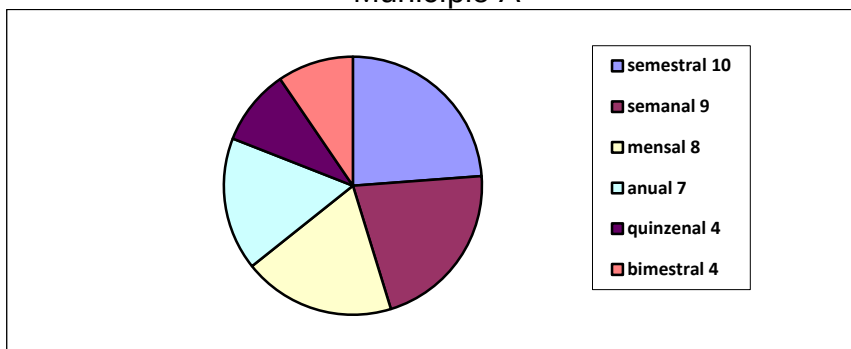
Quatro professoras apenas indicaram positivamente sem descrever detalhes da formação continuada realizada no município. Duas professoras compararam o município A, com outros municípios onde trabalham, descrevendo sobre ambos.

Em relação à formação continuada realizada durante os ATPCs, e dentro do contexto escolar. Nacarato (2013, p. 4) aponta que a “escola tem sido apontada como locus privilegiado de formação e trabalho coletivo, como instancia de reflexão e pesquisa do professor”. Para o autor, é enriquecedor desenvolver formação no local de trabalho, em específico no caso dos professores, pois o ambiente colaborativo desenvolve o trabalho em equipe substituindo uma cultura individualista.

A formação desenvolvida na escola permite que mudanças ocorram contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e, segundo Nóvoa (1995), a formação não se faz antes da mudança, mas sim durante. As escolas não mudam sem o empenho dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das escolas onde trabalham. Posteriormente, as professoras deveriam apontar a frequência de ocorrência da formação continuada.

174 CEMAC (Clínica de Educação Municipal de Apoio à Criança) oferece atendimento por meio de duas psicopedagogas e uma psicóloga.

Gráfico 1 – Gráfico de frequência de ocorrência da formação continuada no Município A



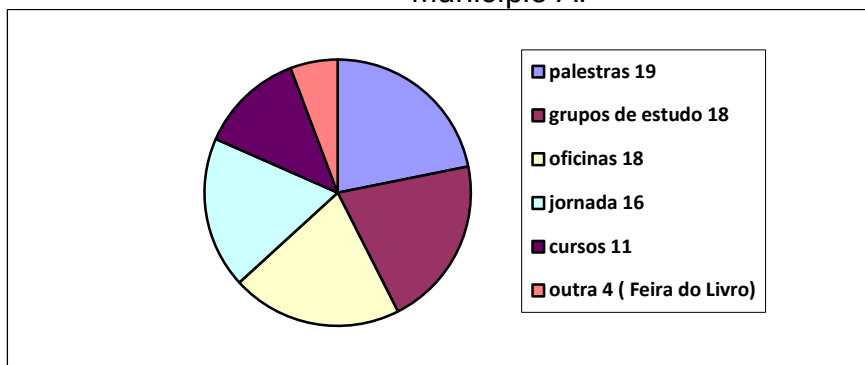
Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Observou-se que as opções *semanal* e *semestral* foram as mais indicadas, seguidas de *mensal* e *anual*, e poucas vezes *quinzenal* e *bimestral*, conforme apresentado na Figura 1.

Por dez vezes foi assinalada a opção *semestral*, a opção *semanal* foi assinalada nove vezes, e quatro professoras, dentre as 19, mencionaram que se tratava dos ATPCs (professora, 1, 2, 4 e 7). A opção *mensal* foi assinalada oito vezes, e novamente as quatro professoras citadas anteriormente indicaram: cursos palestras e oficinas realizadas nesse período. Por sete vezes a opção *anual* foi assinalada, e três professoras (2, 4 e 7) apontaram a *Feira do Livro* como evento anual integrante da formação continuada. Quatro vezes a opção *quinzenal* e *bimestral* foram assinaladas, e não houve comentários adicionais para essas frequências de formação continuada.

Ao investigar se a formação ocorre em horário de trabalho, 17 professoras do *município A* responderam positivamente, e duas alegam que não ocorre (Professoras 12 e 13). Nota-se que a professora 13, na questão anterior, ao ser perguntada sobre a frequência da formação continuada ela marcou a opção *semanal*, o que indica uma contradição entre as respostas, pois não seria possível uma formação continuada semanal, fora do horário de trabalho. Ao perguntar sobre quais são as modalidades em que ocorre a formação continuada, as professoras apontaram:

Gráfico 2 – Modalidades de formação continuada indicada pelas participantes do Município A.

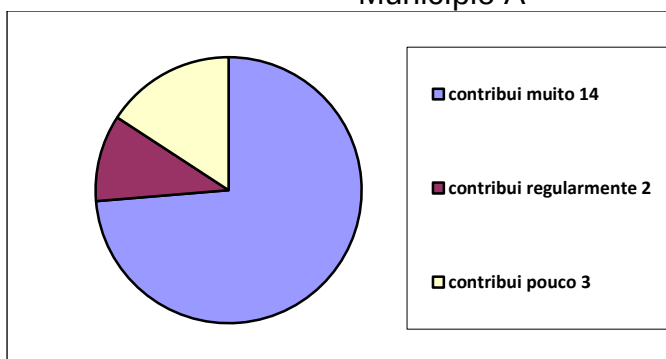


Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Verificou-se que dez professoras assinalaram todas as opções, ao passo que as outras nove diversificaram suas escolhas. A opção *palestra* foi assinalada por todas as professoras, portanto, a mais indicada. Os *Grupos de estudos* e *Oficinas* foram assinalados 18 vezes, a opção “jornada” 16 vezes e, por fim, a opção *cursos* foi assinalada 11 vezes. Nota-se um equilíbrio entre as escolhas, ao apontarem que a formação continuada nesse município é realizada nas várias modalidades.

Com relação à contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas as professoras escolheram uma dentre três opções: “contribui pouco”, “contribui regularmente”, “contribui muito”. Assim, o gráfico demonstra os resultados dessa questão.

Gráfico 3 – Contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas, no Município A



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Das 14 professoras que apontaram que a formação continuada contribui muito, destaca-se a noção de que sempre são adicionados novos conhecimentos “Porque sempre traz coisas novas e contribui para aumentar conhecimentos” (Professora 3), a importância desses momentos para a realização profissional e trabalho coletivo “O professor torna-se mais pleno, realizado e feliz no convívio com os colegas, com as palestrantes, enfim, com toda a equipe da educação porque “nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos” (Professora 9), e uma que integra as ideias e informações novas, com a interação com novas colegas “Muitas ideias novas, interação com novas colegas de trabalho e informação sobre mudanças que ocorrem ocasionalmente na educação” (Professora 19).

Três professoras (1, 12, 14) concordam que a formação continuada contribui pouco, no entanto duas destas ao justificarem suas escolhas apontam dados sobre a formação indicando sua relação com o conhecimento “É um instrumento de aprendizagem e geração de conhecimentos que pode contribuir para o desenvolvimento tanto do professor quanto do aluno” (Professora 14) “Contribui trazendo novos conhecimentos, lembrando alguns e atualizando” (Professora 1). Uma professora demonstra justifica sua escolha alegando que “Gostaria de algo novo que viesse a inovar o meu trabalho. Palestras são sempre as mesmas e os assuntos também” (Professora 12).

As duas professoras que indicaram que a formação contribui regularmente não argumentaram diretamente sobre a escolha que fizeram “pois nos dá dicas de como melhorar o nosso trabalho em sala de aula” (Professora 13). “Aprendizado é necessário quanto mais a gente buscar conhecimento é melhor” (Professora 18).

Verificou-se, assim, que as 19 professoras concordam que existe uma formação continuada no Município A, que em grande parte ocorre semestralmente e semanalmente, nos ATPCs realizados nas escolas, dentro do período de trabalho. Essas formações ocorrem nos formatos de palestras, grupos de estudo, oficinas, jornada, cursos e outras possibilidades, que contribuem para as práticas pedagógicas.

A formação centrada na escola é defendida por Imbernón (2011) como meio para desenvolver um paradigma colaborativo que se baseia em alguns pressupostos como: promover a autonomia das escolas para que ocorram as

mudanças necessárias quanto ao processo “ação-reflexão-ação”, desenvolvendo processos de participação, envolvimento, apropriação e pertença e desse modo:

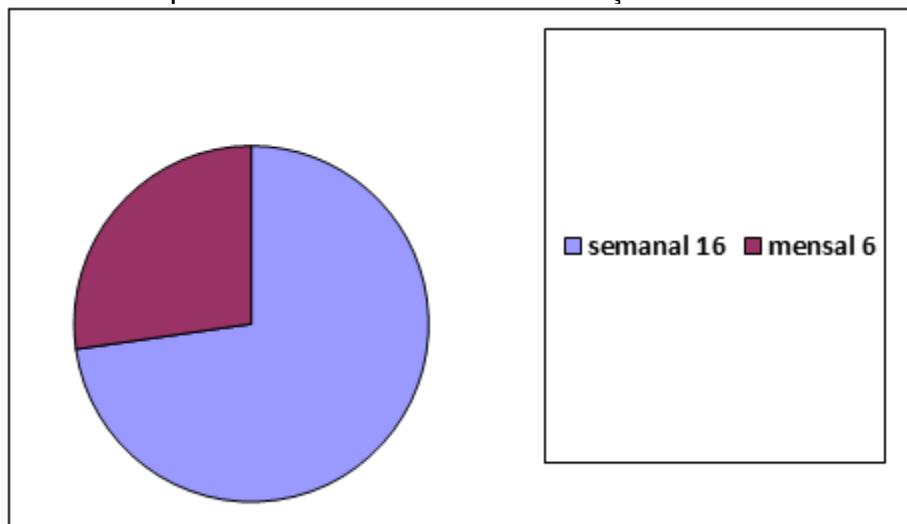
Apostar em novos valores. Em vez de independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa (IMBERNÓN, 2011, p. 86).

Assim, a formação docente centrada na escola baseia-se num processo de desenvolvimento e formação profissional pautada pelo diálogo e pela compreensão compartilhada entre os participantes, na busca por melhorias das tarefas profissionais.

3.1. MUNICÍPIO B

Fora perguntado se há uma formação continuada no município, as 17 professoras responderam positivamente, no entanto nenhuma delas descreveu algo sobre isso. As professoras deveriam apontar, também, a frequência de ocorrência dessa formação, como ilustrada no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Frequência de ocorrência da formação continuada no Município B.



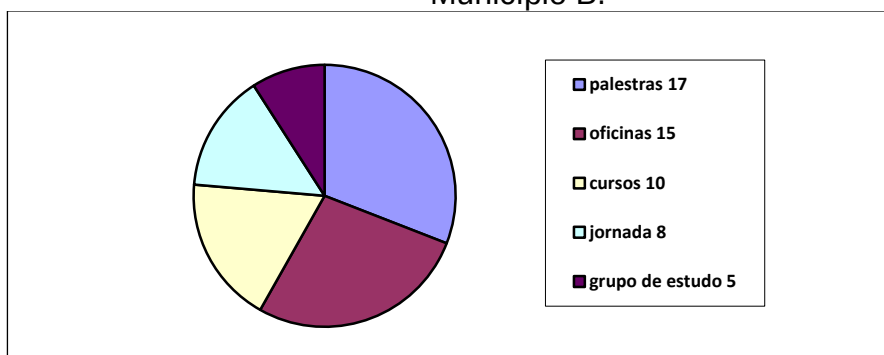
Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Observou-se que as opções semanal e mensal foram as únicas assinaladas, visto que a maioria das professoras concordam que há uma formação continuada que ocorre semanalmente. As professoras (3, 6, 8, 11, 12) assinalaram as duas opções, as demais escolheram optaram por apenas uma.

Ao levantar se tal formação ocorre em horário de trabalho, oito professoras responderam positivamente, uma respondeu não, cinco escolheram a opção “às vezes”. E três professoras assinalaram as opções “sim” e “às vezes”. A professora 9 destacou que ocorre semanalmente pelos HTPCs, porém há palestras e cursos que ocorrem aos sábados, durante a semana no período da noite, neste caso, são realizados convites e a participação é livre.

Ao serem indagadas sobre quais são as modalidades em que ocorrem a formação continuada, as professoras apontaram:

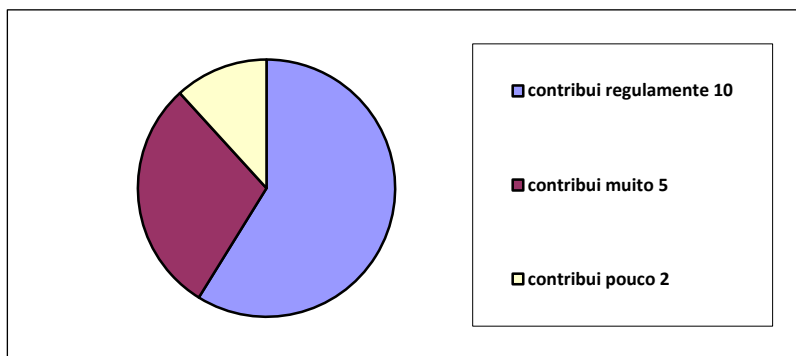
Gráfico 5 – Modalidades de formação continuada indicadas pelas participantes do Município B.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Observou-se que, dentre as dezessete professoras, todas concordam que “palestra” é a modalidade mais utilizada na formação continuada. A opção “oficinas” foi escolhida 15 vezes e uma professora (17) descreveu que a participação ocorre mediante sorteio. Por dez vezes a opção “cursos” foi assinalada e duas professoras (2, 17) mencionaram que a participam quem demonstra interesse, pois não é aberto a todos. A opção “jornada” foi assinalada oito vezes e grupos de estudos cinco vezes. A contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas foi outro ponto a ser investigado.

Gráfico 6 – Contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas, no Município B.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Dentre as 17 professoras, dez acreditam que a formação continuada contribui regularmente apontando com isso, o motivo de suas escolhas. “Poderia ser melhor. Às vezes fica muito na teoria ou em práticas que já são trabalhadas.” (Professora 13), demonstrado o distanciamento da formação com a realidade “Muitas vezes alguns conteúdos que nos é passado não condiz com a nossa realidade” (Professora 17). “Muitas das formações não condizem com a nossa realidade, mas em outras aprendemos novas maneiras de trabalhar um conteúdo que não estava totalmente assimilado” (Professora 4). “Tem atividades que contribuem sim, mas tem algumas que realidade é outra” (Professora 5).

Cinco professores concordam que a formação continuada contribui muito, no sentido de refletir sobre sua prática e no planejamento das mesmas. “Contribui muito, pois tinha uma mente fechada para uma educação tradicional, não pensava em minha prática. Hoje trabalho com meus alunos pensando de como formá-los pra o mundo, e minhas práticas pedagógicas todas planejadas de forma lúdica” (Professora 10). “Contribui muito, pois me acrescenta mais conhecimento e me faz refletir sobre a minha prática de sala de aula de aula” (Professora 8).

Duas professoras mencionaram que a formação continuada contribui pouco, pois não condiz com a realidade de sala de aula, além de não ter especificidade definida. “Porque às vezes é usado algum tipo de material e muitas das vezes a nossa realidade é outra” (Professora 3) “Acredito que poderia ser mais específica com uma finalidade mais marcante” (Professora 11).

Em relação à formação continuada e aos obstáculos que surgem no contexto escolar Mendes defende que:

É fundamental continuar investindo na formação continuada de professores, enfrentar os desafios na busca de soluções aos problemas vivenciados no ambiente educativo, promovendo, estudos, debates, seminário, troca de experiências entre profissionais, a fim de buscar alternativas educativas

para que a criança se aproprie das aprendizagens de maneira que promovam o seu desenvolvimento pleno (MENDES, 2013, p. 59).

Nota-se que todas as 17 professoras concordam que existe uma formação continuada no município B, realizada nas escolas semanalmente nos HTPCs¹⁷⁵ dentro do período de trabalho, e também mensalmente. As formações ocorrem principalmente nos formatos de palestras e oficinas e segundo a opinião de dez professoras a formação contribui regularmente por não estar diretamente relacionada com a realidade que vivenciam na sala de aula.

A realização da formação continuada esta intrinsecamente ligada à ideia de qualificar, de desenvolver competências e apresentar melhorias para o ambiente de trabalho, além de contribuir para a aprendizagem e pra a reflexão das práticas. Mendes (2013, p. 55) destaca que a formação continuada para os docentes busca formar profissionais “capazes de organizar situações de aprendizagem, com postura necessária ao ofício, desenvolvendo competências profissionais, usando práticas de formação fundamentada e refletida”.

Verifica-se que a formação continuada é o espaço de formação docente cujos conteúdos vão além da leitura de textos e realização de oficinas e seminários. Trata-se de um momento no qual o docente reflete sobre suas práticas, reelabora suas ações e busca elementos que viabilizem o pensamento autônomo de modo que o permita construir sua identidade profissional e pessoal. Uma identidade permeada por uma formação pautada num processo contínuo, interativo dinâmico, reflexivo e, sobretudo coletivo. Imbernón ressalta que para que isso ocorra é necessário:

Um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo (IMBERNÓN, 2011, p. 87).

É importante considerar o saber dos docentes vinculados à sua prática quando associado a momentos de questionamentos coletivo, pois “é fundamental valorizar o saber produzido na prática sem abrir mão de fazer uma análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas públicas e dos acontecimentos sociais” (KRAMER, 2005, p. 225). Essa formação deve ser, além de

¹⁷⁵ Neste município é denominado Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)
CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE STANLEY MILLER E SUA ABORDAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS
– p. 459-470

instrumento de intervenção nas práticas, um espaço de construção coletiva, que valoriza a dimensão cultural de todos envolvidos nesse processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar os municípios nota-se que em ambos existe uma formação continuada que ocorre de forma semanal, semestral e mensal, na maioria das vezes, dentro do horário de trabalho. Percebeu-se que as palestras são o formato mais constante, em ambos os municípios. Contudo, no município A, as opções: jornada, oficinas, cursos e grupos de estudo foram indicadas pela maioria das participantes, o que leva a acreditar que neste município a formação continuada ocorra em todos os formatos. No município B além das palestras, foi assinalado curso e oficinas, indicando, assim, que as formações ocorram predominantemente nesses três formatos.

Outro ponto que difere os municípios é como as professoras percebem a contribuição da formação continuada para suas práticas pedagógicas. As professoras do município A apontaram que a formação realizada contribui muito para suas práticas. Importa ressaltar que das dezenove professoras participantes da pesquisa somente cinco possuem pós-graduação, ou seja, a formação continuada que elas participam é a oferecida pelo município.

As professoras do município B apontaram que a formação continuada contribui regularmente para suas práticas pedagógicas, alegando que algumas formações não condizem com a realidade, de maneira que poderia ser melhor e atender suas expectativas e necessidades. Cabe apontar que das dezessete professoras que participaram da pesquisa, quatorze possuem pós-graduação, um cenário oposto ao do município A. Assim, as professoras do município B tem outras possibilidades de formação continuada, e não somente a que é oferecida pelo município.

Pensar em formação continuada para professores na educação infantil é relevante, na medida em que a reconhece como oportunidade de refletir nas concepções de infância de criança, nas práticas pedagógicas, mas, sobretudo, reconhecer que é um espaço de formação coletiva.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14).

KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MENDES, Rosane Penha. **A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

NACARATO, Adair Mendes. Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas. 36ª **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 2013, Goiânia. Anais. Goiânia, 2013.

NÓVOA, António (Org.) **Formação de Professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA CONSTRUÇÃO DE SABERES SOBRE SEXUALIDADE

BASILIO, Leticia Vieira – UNESP¹⁷⁶

OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de – UNESP²

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar – UNESP³

1. CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA SEXUALIDADE

A sexualidade é uma necessidade fundamental dos seres humanos que se manifesta desde os primeiros dias de vida até a morte, de diferentes formas a cada etapa do desenvolvimento, envolvendo as dimensões biológica, psíquica, sociocultural e política, não podendo ser entendida apenas como a potencialidade reprodutiva do indivíduo.

Vianna (2012) ao analisar a sexualidade como política pública nas escolas brasileiras ressalta que os debates acerca da inserção dessa temática no currículo escolar são antigos, sendo que “a própria Constituição Federal de 1988 já afirmava a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros para orientar as ações educativas” (VIANNA, 2012, p. 131), sendo criados desde então, uma série de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 90.

Altmann (2001) em trabalho publicado onze anos antes que o de Vianna evidencia que a criação do tema transversal “Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais foi um forte marco do aumento do interesse do Estado pela sexualidade da população. Nesse sentido, a educação sexual, passou a ser reconhecida como responsabilidade também da escola, e não mais apenas da família.

¹⁷⁶ Licenciada em Ciências Biológicas pela UNESP – Jaboticabal. Mestranda no programa de pós-graduação em Ensino e Processos Formativos pela UNESP – São José do Rio Preto. Bolsa Núcleo de Ensino. lbz.45@hotmail.com

² Doutora em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências, UNESP – Campus de Bauru. Depto. de Economia, Administração e Educação; Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, UNESP – Campus de Jaboticabal – SP. rose.oliveira37@gmail.com.

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Depto. de Economia, Administração e Educação; Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, UNESP – Campus de Jaboticabal – SP. anapaulabrancaleoni@gmail.com.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual reconhecem a importância da sexualidade na vida dos sujeitos uma vez que “além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas” (BRASIL, 1997, p. 295).

Seffner (1998); Altmann (2001) apontam que o ambiente escolar é um local atravessado pela sexualidade. Por se configurar como um lugar de informação e formação, a escola também contempla relações sociais e humanas, através da interação estabelecida entre os participantes da comunidade escolar. Nesse sentido, os PCN's – Orientação Sexual referem que “a escola precisa estar consciente da necessidade de abrir um espaço para reflexão como parte do processo de formação permanente de todos os envolvidos no processo educativo” (BRASIL, 1997, p. 299, grifo nosso).

Embora há vinte anos o texto dos PCN's destaque a necessidade desses espaços na escola, a literatura revela que a sexualidade é uma temática que causa insegurança nos professores, por englobar assuntos considerados polêmicos e/ou constrangedores, como sexo, homossexualidade, doenças, discriminação, pecado, drogas, gênero, entre outros. Essa dificuldade em trabalhar a sexualidade na escola, também pode ser justificada pela

(...) falta de formação docente inicial e continuada; da precariedade de cursos descentralizados por parte de profissionais que passaram por tal formação (multiplicadores); e da dificuldade em abordar o tema no cotidiano escolar (VIANNA, 2012, p. 132).

Tal insegurança acaba por levar os docentes a abordarem os assuntos relacionados ao sexo e à sexualidade de maneira reducionista, pautando-se em uma visão higienista que realça o trinômio 'corpo/saúde/doença', através de aulas baseadas em metodologias que não valorizam a reflexão do estudante. Ribeiro; Souza (2003) ao elaborarem resgate histórico das concepções que pautam o trabalho com sexualidade em escolas brasileiras destacam que desde o início do século passado, a educação sexual quando integrada aos currículos escolares, se dá através de discursos que se pautavam pelo “controle da saúde pública e da moral sadia” (p. 68), ou seja, pelo combate das doenças venéreas, da masturbação e ainda do preparo da mulher para ser boa mãe e esposa com a finalidade de gerenciar a reprodução da espécie humana.

Furlan; Furlan (2011) ao refletirem a respeito dessas práticas escolares e pedagógicas evidenciam que as mesmas

(...) têm operado a partir de uma identidade que é norma, que é aceita e legitimada, a feminilidade e a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã (FURLAN; FURLAN, 2011, p. 311).

Desse modo, ao trabalhar com temas relacionados à sexualidade humana torna-se necessário que o educador supere abordagens simplistas, não se restringindo a uma visão meramente biológica e normativa e a metodologias eminentemente transmissivas, que reforçam posturas de contenção e padronização dos jovens.

Apenas transmitir informações e técnicas, mesmo que de forma clara, objetiva e adequada, não garante a sensibilização individual ou do grupo e, portanto, não resulta em uma real incorporação de um novo conhecimento ao cotidiano e à transformação de ação dos sujeitos (BLEGER, 1993).

Diante do exposto, reafirma-se a importância de se atentar para o processo de formação de professores, de modo que se sintam preparados e capazes de trabalhar com sexualidade e gênero no cotidiano escolar.

2. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Martins (2008) ao analisar o papel da Universidade Pública na sociedade, ressalta que a função “básica do processo educativo é a humanização plena” (p. 74) e, evidencia a autora que nesse processo faz-se necessário que as aprendizagens associem-se cada vez mais às ações dos alunos “a partir da e sobre a realidade, tanto experiencial e cotidiana quanto referente ao futuro exercício profissional” (p. 76). Dentro dessa perspectiva, cabe à universidade a formação acadêmica de seus discentes associada à geração de conhecimento para a melhoria da sociedade e do meio ambiente. Dessa forma, a universidade possui o papel de agente transformador.

Uma formação acadêmica ampla deve ir muito além da obtenção de conhecimento técnico, preparação para o mercado de trabalho e pesquisa científica, ela deve ter em vista também a formação de cidadãos atentos aos problemas da sociedade em que estão inseridos. Para tanto é essencial que os integrantes acadêmicos estejam em contato com sua comunidade, em um intercâmbio constante de experiências, nas palavras de Martins (2008):

A formação superior como síntese de três grandes processos, quais sejam: processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, a pressupor o ensino; processos de construção do saber, a pressupor a pesquisa e processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, a pressupor a intervenção sobre a realidade e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retro alimentação do ensino e da pesquisa (MARTINS, 2008, p. 77).

Posto isto, a extensão universitária se mostra como um espaço apropriado para que o ensino-aprendizagem se configure num processo emancipatório e, como tal, permita que os sujeitos caminhem com as próprias pernas, questionem porque conhecem ou desconhecem, saibam agir e intervir, sejam capazes de crítica e de projetos próprios, onde o professor é um orientador dos questionamentos dos sujeitos envolvidos (DEMO, 2000).

A extensão, indissociável do ensino e da pesquisa, dissemina o conhecimento acumulado, visando a sua socialização e interação com a comunidade. Além disso, propicia canais interativos multidimensionados entre a universidade e a sociedade, funcionando como elemento catalisador desse diálogo.

Nesse sentido, o espaço da extensão universitária deve ser pensado como um ambiente que proporcione uma efetiva aprendizagem e construção de novos conhecimentos através da *práxis* (MARTINS, 2008), e não como um local de mera transmissão ou reprodução do ensino e/ou pesquisa.

Martins (2008) defende que

(...) a extensão ocupa lugar tão importante quanto o ensino e a pesquisa, pois é, sobretudo, por meio dela que os dados empíricos imediatos e teóricos se confrontam, gerando as permanentes reelaborações que caracterizam a construção do conhecimento científico (MARTINS, 2008, p. 81).

Entretanto, para que tais premissas se efetivem, torna-se necessário refletir sobre a estrutura, as dinâmicas e as configurações das propostas de extensão, verificando se estas favorecem, ou não, o desenvolvimento de todos os seus membros (universitários, docentes e comunidade).

Nesse sentido, deve-se buscar uma relação de parceria, para a efetiva construção do conhecimento, entre todos os sujeitos envolvidos, cada qual compreendido como detentor de saberes, mas também capaz de propor transformações e novos aprendizados.

Essa configuração se torna ainda mais iminente quando se trata do tema sexualidade, em que é necessário superar os próprios estereótipos e visões normativas, para que sejam efetivamente construídos espaços de reflexão,

subjetivação e clarificação de sentimentos que favoreçam a vivência da sexualidade de forma mais consciente.

Em trabalhos com sexualidade, rejeitar as concepções e as vivências de qualquer um dos membros da extensão, acabaria por reproduzir o modelo higienista, uma vez que não seria oportunizado aos sujeitos compreender a sexualidade enquanto um processo contínuo de construção que compõe a nossa identidade (REIS; RIBEIRO, 2005).

3. O PROJETO DE EXTENSÃO: SEJU (SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE)

A ideia do projeto surgiu a partir da motivação de um grupo de alunos em aproximarem-se da comunidade, após participarem de um evento sobre educação, organizado pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas¹⁷⁷ ao qual pertenciam.

Ao estabelecerem diálogo com uma docente para saberem das possibilidades existentes, propôs-se a constituição de um Projeto de Extensão com o objetivo central de trabalhar, através de oficinas, o tema sexualidade, gênero e práticas preventivas, especialmente junto a jovens estudantes de escolas públicas do município de Jaboticabal. Durante o processo de estruturação do projeto, outra docente agregou-se à coordenação.

O tema sexualidade foi escolhido pela experiência de trabalho da docente, pelo reconhecimento da importância de reflexões sobre este tema para a comunidade, mas principalmente pela lacuna identificada no processo de formação desses alunos, que não contemplava de forma aprofundada e adequada discussões acerca de sexualidade e gênero no cotidiano escolar, desafio que certamente iriam se deparar enquanto profissionais.

O trabalho é desenvolvido desde 2005, em uma universidade pública paulista e se constitui enquanto um triplo espaço formativo: para os licenciandos em Ciências Biológicas, para os professores em exercício e para os jovens de escolas públicas.

4. O ESPAÇO FORMATIVO PARA OS LICENCIANDOS

¹⁷⁷ Alunos da Unesp de Jaboticabal – FCAV.

São realizadas anualmente oficinas de formação com os licenciandos que demonstram interesse em participar do grupo em que são propostas discussões e dinâmicas sobre temas relativos à sexualidade, gênero e práticas preventivas.

Essas oficinas são reconhecidas, pelos licenciandos, como um local de possibilidade de fala, escuta, problematização e reflexão, muitas vezes, sobre os seus próprios preconceitos. Após o término das oficinas de formação, os universitários participantes, caso se sintam preparados, desenvolvem o trabalho de educação sexual com alunos de escolas públicas do município de Jaboticabal.

A escolha da modalidade “oficina” como instrumento educativo do processo de formação tanto dos universitários quanto dos adolescentes e professores regentes das escolas públicas, se deu pela possibilidade que oferece da vivência do lúdico, promovendo a descontração e criação de elos entre os participantes do grupo.

Para Pinto (2001), a modalidade de oficina pode favorecer o sentimento de acolhimento, constituindo-se enquanto um convite à participação pela expressão de sentimentos, crenças, valores e necessidades. Nesse ambiente de reflexão e diálogo, visa-se a promoção do respeito à diferença, da alteridade e de relações mais empáticas.

No que tange à formação dos licenciandos, as oficinas realizadas nas escolas contribuem para capacitação de futuros educadores para lidar com o trabalho do tema no ambiente escolar, através da construção de repertórios de saberes que subsidiarão decisões futuras.

As oficinas não compreendem uma organização rígida em sua trajetória, assim, os universitários participam continuamente do processo de planejamento das atividades realizadas, que só é possível, através da reflexão e análise do caminhar de cada grupo específico, ultrapassando o caráter de mera transmissão de conhecimentos técnicos (MARTINS, 2008).

Entendemos que a estrutura e a dinâmica do projeto colaboram para a formação dos universitários, na medida em que não há uma separação entre o pensar e o executar (BLEGER, 1998).

Dessa forma, ao refletirem sobre os desafios encontrados ao longo das oficinas que desenvolvem com os adolescentes, os licenciandos acabam por

problematizar suas próprias concepções, posturas e ações, que, até então, não eram reconhecidas por eles.

Consideramos interessante destacar ainda que, muitos alunos que não passaram pelo projeto de extensão, após formados, retornam à Universidade solicitando auxílio para o desenvolvimento de trabalhos com sexualidade e gênero no cotidiano das escolas em que trabalham. Acreditamos que isso ocorra pelo fato de serem os professores de Ciências e Biologia, geralmente, os sujeitos compreendidos como os responsáveis por tratar esses temas na escola, entretanto, pela não vivência de um processo formativo, esses ex alunos não se sentem capacitados para tal e buscam ajuda no projeto de extensão.

5. O ESPAÇO FORMATIVO PARA OS PROFESSORES EM EXERCÍCIO

A aproximação da universidade com a escola, ao longo do projeto, viabilizou o desenvolvimento de oficinas também com os professores, entendendo que pode se constituir como uma estratégia interessante de formação continuada desses profissionais, que estão sendo convocados a um trabalho para o qual não foram preparados em sua formação inicial.

A esse respeito Castro, Abramovay e Silva (2004) explicitam que a sexualidade vem sendo tratada na escola principalmente como “um conteúdo restrito ao campo disciplinar da biologia, reificando-se o corpo como aparato reprodutivo, o que molda a compreensão a respeito da saúde e da doença” (p. 38) e mencionam ainda que a maneira como a sexualidade é abordada na escola geralmente não contempla os anseios e as curiosidades das crianças e adolescentes, tendo apenas o corpo biológico como enfoque.

Assim, entende-se que a discussão sobre a sexualidade em seu caráter multidimensional no ambiente escolar, implica que a formação do professor abranja esse aspecto. Isto porque esta discussão depende, dentre outros fatores, de docentes que se sintam preparados e capazes de abordar e problematizar todas as dimensões da temática.

Furlan; Furlan (2011) mencionam que a formação dos professores deve ser ampla.

(...) incluindo, portanto, as questões relativas à diferenciação de gênero/sexo, para que o/a profissional possa desenvolver ações pedagógicas que valorizem a diferença e a contribuição individual de meninos e meninas, proporcionando atividades que contribuam para a construção do ser social (FURLAN; FURLAN, 2011, p. 308).

Durante o trabalho com professores é possível observar que a inserção da sexualidade na escola está associada a uma preocupação com a alteração nos padrões de comportamento sexual, com a perspectiva de gravidez precoce e com uma dimensão epidêmica. Os docentes participantes do projeto demonstram inicialmente um sentimento de perplexidade ao constatar que sexualidade invade a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula bem como da convivência social entre os mesmos.

Nas falas dos professores é possível identificar que os mesmos tentam mediar as vivências dos estudantes a partir de seus valores morais pessoais numa tentativa de “dessexualização” do indivíduo, por meio da negação da sexualidade e da legitimização dos tabus (NUNES; SILVA, 1999). Os sujeitos explicitam em seus posicionamentos o quanto todos somos fruto de uma sociedade repressora, na qual a sexualidade é encarada como algo proibido e que deve ser regulado.

Os docentes resistem em aceitar a sexualidade, em seu aspecto multidimensional, como parte da educação global do indivíduo desconhecendo que suas ações pedagógicas em sala de aula, conscientes ou não, desempenham uma ação no campo da educação em sexualidade e gênero. De um modo geral os professores centram seus esforços educacionais no campo dos conteúdos conceituais de cunho biológico.

No trabalho com professores os sujeitos argumentam que essa temática, em sua formação, sequer foi abordada, dificultando assim a aquisição dos conhecimentos específicos necessários para o trabalho em sala de aula.

O projeto de extensão ainda tem muito a avançar no campo da formação de professores tanto em aspectos teórico metodológicos como em aspectos associados ao trabalho com atitudes. O desafio do projeto é o de proporcionar o exercício da prática reflexiva que conduza ao aprimoramento da competência pedagógica do professor visto que apesar de o processo de reflexão ser insuficiente para se obter transformação social, ele é essencial na formação docente e coadjuvante para que as mudanças ocorram e se sustentem (GIOVANI, 1998).

6. O ESPAÇO FORMATIVO PARA OS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS

A adolescência representa uma fase marcada por intensas transformações e sentimentos como dúvida, medo, insegurança e angústia. Esses sentimentos negativos tendem a ser reforçados pelas informações disseminadas em diferentes âmbitos sociais, como pela mídia, que faz uso apelativo da sexualidade, gerando excitação, curiosidade e fantasia, construindo conceitos errôneos, preconceituosos e estereotipados, o que dificulta uma vivência responsável da sexualidade por parte dos jovens.

Entende-se a importância da criação de espaços em que as crianças e os jovens possam esclarecer suas dúvidas, desenvolver a capacidade de tomar decisões, comunicá-las aos outros, lidar com os conflitos, defender as suas opiniões e subjetivar as informações com que se deparam no dia a dia, o que poderá contribuir para a promoção da consciência de sua própria sexualidade.

Frente a isso, o Projeto de Extensão SEJu, propõe-se a desenvolver oficinas, pautadas em metodologias participativas, com a valorização do diálogo e do conhecimento mútuo de valores, experiências e afetos, sobre educação sexual com jovens de escolas públicas, com frequência semanal (cerca de doze encontros no total). Essas oficinas são conduzidas pelos licenciandos que se consideram preparados após o processo de formação pelo qual passaram inicialmente.

As oficinas têm como objetivos específicos: prover a clarificação de valores, através de um ambiente favorável à reflexão e expressão; fornecer informações sobre doenças sexualmente transmissíveis; possibilitar a subjetivação de informações acerca de sexualidade e DSTs; promover o respeito à diferença e à diversidade; possibilitar que o adolescente se sinta responsável por suas escolhas.

Por ser valorizada a abordagem participativa, os jovens são entendidos enquanto agentes ao longo de todo o processo, em que se almeja incentivar a reflexão e a promoção da subjetivação dos conteúdos (SILVA, 2002).

Cada encontro é registrado em diário de campo e discutido, posteriormente, no momento de supervisão com as docentes coordenadoras e demais alunos membros do projeto.

De um modo geral, ao longo do projeto de extensão o trabalho com diferentes grupos de jovens em diferentes escolas evidencia que a concepção de sexualidade expressa pelos adolescentes ainda é marcada pelas ideias de repressão e controle e as concepções de gênero apresentadas nos grupos apontam para a manutenção dos papéis sexuais tradicionalmente estabelecidos para homens e mulheres. Os adolescentes a sexualidade as ideias veiculadas na escola ou nas mídias associadas à reprodução, saúde, cuidados com o corpo e prevenção de doenças.

A abertura de um canal dialógico no qual os jovens são convidados a (re)pensar e (re)elaborar suas vivências sexuais favorece a reflexão e a criticidade frente aos assuntos referentes à sexualidade. Nesta perspectiva, o grupo torna um espaço no qual os jovens (re)constroem e (re)criaram significados por meio do questionamento e do julgamento de valores e atitudes socialmente impostos.

Contudo, é importante ressaltar que os processos de subjetivação demandam um tempo maior e que se faz necessário intervenções e reflexões frequentes não apenas junto aos adolescentes, mas toda a comunidade escolar.

7. AS SUPERVISÕES

Fernandes; Barletta (2004) afirmam que o termo supervisão “segundo vários dicionários, refere-se a dirigir, orientar, inspecionar” (p. 16), originando-se a partir de uma relação de hierarquia e de fiscalização entre mestres e aprendizes nas corporações de ofício na Idade Média.

Compreendemos a supervisão não como um processo de fiscalização meramente administrativo mas sim educativo e de aprendizagem mútua entre supervisor e supervisionado, no qual ambos são sujeitos, tratando de que sejam portadores de uma educação libertadora de consciência crítica dos fatos e sua inserção na realidade para transformá-la. Diálogo conscientizador, compromisso, visão crítica da realidade, co-responsabilidade e criatividade são elementos essenciais num processo de supervisão.

As reuniões de supervisão do presente Projeto de Extensão acontecem uma vez por semana, com a presença dos universitários e das professoras coordenadoras. Trata-se de um momento de aprendizagem, um momento de

recuperação do conhecimento através da reflexão em que se busca construir uma visão, o mais complexa possível, acerca da vivência dos universitários com os adolescentes participantes das oficinas.

Fernandes; Barletta (2004) mencionam que

A supervisão é uma experiência muito rica na qual tanto o supervisor como os supervisionados podem compartilhar suas ideias e conhecimentos. É um processo um tanto longo, difícil, complexo e adorável, pois se percebe o grupo crescer como um todo assim como seus participantes em particular (FERNANDES; BARLETTA, 2004, p. 16).

Assim, consideramos que o termo mais adequado para descrever este processo, talvez seja “atervisão”, por não existir uma concepção superior e outra inferior, mas diferentes visões que colaboram para o desenvolvimento do grupo de extensão como um todo.

As discussões levantadas na supervisão auxiliam na compreensão das demandas específicas de cada grupo, viabilizando a realização de intervenções durante todo o processo, além de possibilitarem o acompanhamento da reconstrução de concepções dos universitários e docentes e da desconstrução de preconceitos e estereótipos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto em questão sustenta-se por pilares que se respaldam na compreensão de que a sexualidade é um processo contínuo de construção humana, que constitui a identidade do sujeito através das relações que estabelece com o próprio corpo, com o outro e com o prazer, indo muito além da prática sexual. Assim, visa favorecer processos formativos que rompam com visões estereotipadas e biologizantes da sexualidade, superando a visão higienista que predomina nos processos educacionais escolares.

Nesse sentido, entende-se que as metodologias adotadas nas oficinas, empreendidas, favorecem a superação da mera transmissão de informações e técnicas, e possibilitam a reflexão e clarificação de valores, crenças, sentimentos e preconceitos de todos os envolvidos.

Os dez anos de trabalho através do SEJu, indicam que o processo permitiu aos universitários, o desenvolvimento da capacidade de coordenação de

grupos, o reconhecimento do cotidiano como fonte permanente de pesquisa, além de possibilitar a compreensão de que o conhecimento é continuamente construído, rompendo-se, assim, com as visões estáticas acerca do saber e da ciência. Desta forma, tal vivência contribuiu para a formação de educadores-pesquisadores.

As intervenções feitas com os alunos de escolas públicas vêm favorecendo a reflexão e a clarificação de valores e preconceitos dos adolescentes, de modo que tenham uma posição mais assertiva sobre as questões sexuais, sociais, culturais, emocionais de diferenças de gênero, e também um maior conhecimento sobre as diferenças físicas. Além disso, o projeto tem contribuído também para um maior conhecimento acerca do uso correto e a função dos principais métodos contraceptivos, bem como o reconhecimento das possíveis implicações de uma gravidez na adolescência.

Em relação aos professores em exercício, o trabalho realizado funciona como uma formação continuada para esses docentes, em que os mesmos podem tirar dúvidas, trocar experiências sobre o cotidiano escolar e esclarecer mitos e tabus, o que certamente contribui para o desenvolvimento de profissionais mais capazes em lidar com todas as dimensões que envolvem a temática sexualidade. O projeto de extensão ainda tem muito a avançar no campo da formação de professores tanto em aspectos teórico-metodológicos como em aspectos associados ao trabalho com atitudes. O desafio do projeto é o de proporcionar o exercício da prática reflexiva que conduza ao aprimoramento da competência pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**. [online]. 2001, v. 9, n. 2, p. 575-585.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. [primeiro ciclo] – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO. Brasil, 2004.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**, 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FURLAN, C. C.; FURLAN, D. A. B. Gênero e sexualidade na formação de professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 306-326. 2011.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 19, n.44, 1998.

MARTINS, L. M. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na Universidade. In: PINHO, S. Z. **Oficinas de Estudos Pedagógicos: Reflexões sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró Reitoria de Graduação, 2008. p. 73-85.

NUNES, C.; SILVA, E. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J.C. (Orgs.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores associados, 1999. p. 161- 177.

PINTO, M. C. P. **Oficinas em dinâmica de grupo com adolescentes na escola: a construção da identidade e autonomia mediada pela interação social**. 2001. 140f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: Bortolozzi, A. C.; Maia, A. F. (orgs.). **Sexualidade e infância**. Série Cadernos Cecenca. Bauru: FC/Unesp: Cecenca. 2005. v. 1. p. 37-46.

SEFFNER, F. Aids & Escola. In: Meyer, D. E. E. (org.). **Saúde e Sexualidade na Escola**. Porto Alegre, p.125-143. Mediação. 1998.

SILVA, R. C. **Metodologias Participativas para Trabalhos de Promoção de Saúde e Cidadania**. São Paulo: Vetor. 2002.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143. 2012.

COOPERAÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO: Protagonismo Compartilhado

BONFIM, Irma Helena F. Benate – Uni-FACEF¹⁷⁸

SOUZA, Mayara Marques – Uni-FACEF¹⁷⁹

PEREIRA E PEREIRA, Pedro Henrique – Uni-FACEF¹⁸⁰

TEIXEIRA, Thais Campos – Uni-FACEF¹⁸¹

1. INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO

Remetendo aos primórdios da antiguidade no que tange a herança cultural adquirida das principais cidades estados da Grécia Antiga, a saber, Esparta e Atenas, funda-se a civilização ocidental constituindo-se como um princípio operante de organização social e educativo, que, por sua vez, serviu de modelo para as sociedades no decorrer dos séculos. (PEREIRA, 2017).

Todavia, o modelo espartano de educação fundamentava-se no uso do poderio militar de caráter guerreiro, ou seja, utilizava-se do autoritarismo, da disciplina rígida, dos códigos de conduta, estimulação da competitividade, no ensino das artes militares e de exigências extremas de esforço e desempenho. Entretanto, Atenas pautava-se ideologicamente no conhecimento, através do uso da retórica e do exercício da palavra, valorizando-se a função da prática da democracia entre iguais. Foi neste campo, que surgiram os sofistas, mestres da retórica e da oratória, estes ensinavam a arte das palavras para que seus alunos pudessem construir argumentos formidáveis na arena política. (PEREIRA, 2017).

Em oposição ao método sofista, Sócrates propôs uma metodologia de ensino baseada no pensamento, ou seja, a arte de pensar, o que segundo ele, seria mais do que apenas falar. Tal método era exercido através do questionamento e no gerenciamento lógico das respostas e, não somente na articulação geniosa das palavras. Apesar de serem antagônicas as metodologias espartanas e socráticas, ambas contribuíram para a consolidação da educação contemporânea, esta que valoriza a experiência e o conhecimento prévio dos alunos, enquanto tática de

¹⁷⁸ Doutora em Psicologia na FFCLRP- USP em cotutela com a Université Diderot Paris VII e Docente do Curso de Psicologia do UNI-FACEF.

¹⁷⁹ Graduanda de Psicologia – Centro Universitário Municipal de Franca; mayaram.souza@outlook.com

¹⁸⁰ Graduando de Psicologia – Centro Universitário Municipal de Franca; pedrohenrique.php@gmail.com

¹⁸¹ Graduanda de Psicologia – Centro Universitário Municipal de Franca; thaspsico20@gmail.com

ensino o que foi de extrema valia para a aprendizagem na contemporaneidade. (PEREIRA, 2017).

A educação na idade média foi diretamente influenciada pela tradição espartana, tendo o conservadorismo como cerne do conhecimento transmitido até o século XVII, este que também foi difundido através da família. Os estudantes, portanto, eram formados de acordo com códigos de moral e conduta baseados fundamentalmente nos princípios e preceitos religiosos, a saber, nos dogmas do catolicismo. Não obstante, o conhecimento era tido como um corpo sagrado, sendo influenciador na concepção do papel da educação. No Brasil, por exemplo, tal metodologia era executada pelos jesuítas que visavam civilizar o índio nos moldes burguês e cristão, para adequá-lo a sociedade produtiva que estava a desenvolver, conforme Netto e Maciel (2008, p. 173), colocam:

Os padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação.

A educação brasileira nasce a partir deste processo civilizatório dos índios, pautando-se diretamente aos interesses da burguesia ascendente e, além disto, em conformidade com os princípios espartanos, atenienses e da idade média. Desde o desaparecimento do antigo regime até a constituição dos Estados Nacionais, portanto, o conhecimento passa a ser gerenciado para ser transmitido pela escola, agora instituída para estes fins, no intuito de atender o maior número de pessoas possíveis, por meio da autoridade do professor, este que passou a ser o detentor do saber e o mantenedor da disciplina e da ordem. (PEREIRA, 2017).

O Ensino Tradicional surge somente a partir da Revolução Industrial datada no século XIX, tal metodologia caracterizava-se como impositiva e expositiva, ou seja, o conhecimento era imposto pela autoridade máxima do professor, que calcava seus ensinamentos com a rigidez das normas e da moral. Como Salvani (1991) enfatiza “é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos”. A ênfase do ensino tradicional, nesta perspectiva está na transmissão dos conhecimentos.

Portanto, tal ensino almejava educar o máximo de pessoas, pois havia a demanda de trabalhadores minimamente educados para executar as tarefas repetitivas que lhes eram imputadas pelos industriais. Contudo, tal ensino baseava-se fundamentalmente em conformidade com a Revolução Industrial.

Atualmente no Brasil, em pleno século XXI, este modelo de ensino tradicional ainda é executado nas escolas, especialmente nas públicas. O que corrobora para o fracasso escolar e denota a insuficiência de tal metodologia de ensino. Galdotti (1995. p.90), complementa:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação.

Desta feita, evidenciam-se os interesses da sociedade capitalista em educar a massa para servir-lhes de mão-de-obra para a reprodução e produção de riquezas, que, por sua vez, fomentam a divisão de classes tão amplamente consolidadas em todo o território nacional. Esclarecendo que a atual educação de caráter acrítico serve também para alienação da massa e, não para a sua emancipação, a disciplina, portanto, está no cumprimento dos deveres do “bom cidadão” aquele que se torna o eficaz trabalhador e civilizado. A educação pauta-se sobremaneira na meritocracia privilegiando os alunos que melhor se esforçam na obtenção das maiores notas, o que estimula a competitividade e a reprodução massiva de informação e, não na construção do conhecimento significativo, ou seja, a aprendizagem não acontece.

Vale enfatizar que de tal metodologia de ensino, exercida atualmente nas escolas brasileiras está evidentemente calcada nos moldes espartanos, atenienses e mais diretamente pelo modelo jesuítico, onde ainda preponderância dentro das salas de aulas, o modelo militar de autoridade no que tange a obediência passiva e inquestionável dos alunos ao professor (agente mantenedor da ordem), a competitividade na obtenção de melhores notas, a ordem no enfileiramento das mesas. Além, de ainda manter regras de conduta e moral baseados nos preceitos religiosos, herança da educação na idade média.

A partir de 1945, todos os países vêm sofrendo mudanças ambientais fantasticamente rápidas provocadas por uma série de revoluções convergentes de amplitude mundial, na ciência e tecnologia, nos assuntos

econômicos e políticos, nas estruturas demográficas e sociais. Os sistemas de ensino também cresceram e mudaram mais rapidamente do que em qualquer outra época. Todos eles, porém, tem-se adaptado muito vagarosamente ao ritmo mais veloz dos acontecimentos que os rodeiam. O conseqüente desajustamento que tem assumido as mais variadas formas, entre os sistemas de ensino e o meio a que pertencem constitui a essência da crise mundial da educação. (PATTO, 1997. p. 20).

Contudo, conforme apontado por Patto (1997), a educação não tem acompanhado a evolução mundial, a escola ainda está amortizada nos moldes da antiguidade o que entra em total convergência com o novo modelo de aluno que habita as escolas. O que justifica a falha e o eminente fracasso escolar preponderante no Brasil.

2. O COMPARTILHAR COMO POSSIBILIDADE

Ao visualizar essa conjuntura política, histórica, cultural e estrutural que se insere os sistemas de educação, principalmente os que tem como norte uma pedagogia bancária e tradicional, como denuncia Paulo Freire (2005, p.68) quando diz que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”, devemos, necessariamente, assumir uma postura crítica acerca deste cenário, com intencionalidade de transformar e intervir ativamente sobre essa realidade.

É preciso compreender que quando pensamos em políticas públicas para a educação as atitudes individuais, isoladas e particularizadas, não possuem efeito transformador global e estrutural. Em um país de tanta diversidade e diferenças de classe como o Brasil, é fácil perceber que muitas escolas e professores buscam variados caminhos para atuarem, tentando efetivar as mudanças, fomentando um conjunto infinito de ações, o que pode ser perigoso, por se tratar de ações fragmentadas de um todo.

Uma política educacional eficaz consiste, basicamente, num esforço de consistência capaz de superar a tendência à fragmentação das iniciativas em ações tópicas e isoladas. Essa tendência à fragmentação, deriva, de um lado, da estrutura do sistema administrativo, o qual configura os instrumentos de ação através de programas independentes e autônomos e de rubricas orçamentárias estanques: construção de escolas, auxílio para treinamento de professores, merenda escolar, livro didático, TV Educativa. De outro lado, decorre do caráter particularista das reivindicações, as quais não se orientam no sentido de exigir prioridades claras e critérios transparentes de distribuição de recursos ao contrário, consistem em pressões para obtenção de atendimento privilegiado a um ou outro Estado, município ou escola, ou ainda a clientelas políticas específicas (como ocorre

no caso do Crédito Educativo e no valor das mensalidades escolares)
(GOLDEMBERG, 1993, s/p).

Dessa forma, é possível refletir que os esforços individuais não produzirão revoluções coletivas a um nível de mudança estrutural do ensino, contudo promovem micro revoluções no contexto que estão inseridas. Embora seja nesta perspectiva que nossos trabalhos e intervenções devam se nortear, a reflexão aqui sugerida visa apenas enxergar as possibilidades concretas e as vias alternativas para driblar esses moldes tradicionais de ensino, construindo propostas e caminhos que sejam viáveis para colaborar para uma verdadeira mudança. Não se trata de revolucionar ou promover uma transfiguração macroestrutural dos sistemas de ensino – embora o nosso compromisso com a educação e norte ideológico deva ser fundamentalmente revolucionário - mas as alternativas aqui pensadas, desejam vislumbrar possibilidades de reflexão e ação por parte do corpo docente, mesmo que em pequenos espaços.

A palavra compartilhar, de acordo com o dicionário Aurélio Online¹⁸², tem por etimologia (origem da palavra): com + partilhar, e seu significado é dividir; tomar partido em; fazer parte de algo com alguém. Pensar em uma alternativa a este sistema tradicional que sucumbe as nossas escolas, é pensar na possibilidade co-criadora do conhecimento em sala de aula. O movimento de compartilhar a liderança do professor com outros agentes ou atores do cenário educacional torna-se dessa forma um caminho, uma tentativa de abarcar com mais complexidade as demandas dos estudantes do ensino básico.

Nessa perspectiva, o ato educativo não pode ser considerado como um simples processo de transmissão ou transferência de conhecimentos, uma via de mão única. Ao contrário, o ato educativo implica num processo dialógico de saberes, para o qual contribuem os vários sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Diante disso, quando o professor confere os pontos de vista, expõe idéias acerca de fatos e dialoga sobre um determinado saber, pode se afirmar que ele está modificando algo já aprendido em algo novo, assim, ocorre o compartilhamento de conhecimento entre os sujeitos envolvidos no ato educativo. (JESUS; PIRES, s/d, p7).

A exemplo disso, a metodologia adotada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que em nota da CAPES “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”, no Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF) nos cursos de

¹⁸² Significado de Compartilhar. Dicionário Aurélio Online: disponível em:
<https://www.dicio.com.br/compartilhar/>.

licenciatura, o projeto institucional parecia-se a esses objetivos, e faz da sala de aula um ambiente no qual o ensino e a mediação não se concentram exclusivamente na figura do professor, mas circula entre ele e os estudantes estagiários do Uni-FACEF participantes do programa, compartilhando entre esses sujeitos a condução do processo pedagógico.

Neste sentido a CAPES (2008) em nota define que:

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O protagonismo compartilhado constitui-se então num verdadeiro desafio para os atores desse “palco”: estudante, professores, bolsistas, supervisores e coordenadores do PIBID – Ciências, ligado ao curso de psicologia do Uni-FACEF, contudo vem se constituindo como uma realidade possível e vivenciada. A saída da posição centralizadora e autocrática tradicional da figura do docente é uma das maiores dificuldades encontradas. Todos integrantes dessa equipe trabalham continuamente em sua formação, para estabelecer essa relação de partilha, visando a descentralização da liderança, fazendo-a mais dinâmica e flexível, inclusive nas próprias reuniões da equipe em questão. Como nos sugere Freire (2010, p. 23) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Essa metodologia adotada pelo PIBID nos subprojetos do Uni-FACEF, tem surtido efeitos positivos, que são demonstrados em diversas pesquisas empíricas sobre o assunto. A presença do professor de ciências e dos bolsistas de psicologia dentro da sala de aula produz a partilha das responsabilidades e das tarefas da aula, o processo acaba sendo facilitado, e é possível atender de forma mais concisa a demandas variadas dos estudantes do ensino básico. As tarefas cotidianas como a apresentação do conteúdo programado, as avaliações, as chamadas, os atendimentos individuais aos estudantes, a observação das necessidades do grupo e da escola, dificuldades e facilidades acabam sendo gerida por todos participantes. Neste sentido o professor em certos momentos pode ocupar o centro da mediação do grupo de estudantes e em outros se posicionar como auxiliar na condução do processo de ensino aprendizagem.

2.1. PROTAGONISMO COMPARTILHADO SOB O OLHAR DA PSICOLOGIA

BONFIM, Irma Helena F. Benate; SOUZA, Mayara Marques; PEREIRA E PEREIRA, Pedro Henrique; TEIXEIRA, Thais Campos

Ao realizar um estudo crítico sobre as metodologias de ensino contemporâneas, enxergamos várias áreas e enfoques teóricos da Psicologia que auxiliam na fundamentação teórica sobre a importância do compartilhar no contexto escolar e na promoção da autonomia e criatividade dos estudantes. Dentre elas existem a Psicologia Escolar, Psicopedagogia, Psicologia da Aprendizagem e da Educação, que abarcam autores que navegam por vários referenciais teóricos como a Psicanálise, o Psicodrama e as Teorias Existenciais Humanista, dentre outras que abordam sobre a constituição do sujeito de forma dinâmica e interacionista. Ter o conhecimento destes vértices de compreensão por parte do professor, bolsistas e gestores da Educação é de fundamental importância para a compreensão e criação de um processo pedagógico fundamentado no compartilhar.

Camilla Salles (1988, p.41), entende como fundamental compreender que “o indivíduo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais”. Isto é, o indivíduo deve ser compreendido como um ser social, um ser que é constituído culturalmente, na convivência e socialização com os demais.

Por ser constituído através da integração com o mundo social/cultural, o indivíduo se desenvolve e cria sua personalidade através deste contato com o outro, com o mundo e, por isso, precisa sentir-se pertencente de grupos e necessita do contato com pessoas. É importante pensar que, a maior parte do mundo é regido por uma sociedade capitalista e, além de mercadorias, o capitalismo também produz subjetividades, isto é, ele também produz os modos de relações que o homem deve ter com a sociedade e consigo mesmo, assim como os modos de trabalhar, de conviver, de agir, enfim, de viver.

Consequentemente, a escola é incluída nessa subjetividade produzida pelo sistema do capital e é onde encontra-se a atual metodologia de ensino, que pode ser compreendida como alienadora e voltada para uma educação mercadológica, excludente de qualquer tipo de desenvolvimento de particularidades e espontaneidade.

(...) o homem possui recursos inatos: a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade. Tais recursos podem ser alterados ou prejudicados pela ação do meio ambiente e dos sistemas e regras sociais. Para ele, suas ideias proporcionariam uma Revolução Criadora através da recuperação da espontaneidade e da criatividade (PEREIRA apud MORENO, 2011, p. 32).

Quer dizer, ao compreender o indivíduo como um ser social e cultural, é de extrema importância entender que, para o desenvolvimento da espontaneidade, o ambiente de ensino, isto é, a sala de aula, um espaço formado por um grupo de indivíduos, deve ser um ambiente que promova a naturalidade, criatividade e o respeito e não a alienação, padronização e competição, como pode ser encontrado no atual sistema de ensino.

Deste modo, podemos enxergar o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento, mas além disso, ele também é mediador e auxiliador do desenvolvimento e do funcionamento da dinâmica da sala, da integração do grupo de indivíduos ali existentes e não uma figura de autoridade detentor de todo conhecimento. Ocorre que, na atual metodologia de ensino existente, o professor encontra-se sozinho dentro da sala de aula, exercendo o papel de um único protagonista e consequentemente, de figura de autoridade que impede a proximidade, o desenvolvimento do afeto da integralidade do grupo.

Pode-se compreender desta forma que, o protagonismo compartilhado dentro da sala de aula é primordial para um desenvolvimento saudável do grupo. O professor sozinho, não consegue suprir, facilitar e promover o desenvolvimento saudável do grupo, isto é, dos alunos, por isso seria interessante o compartilhar com outro agente o seu papel de coordenador de grupo. Pode-se entender como desenvolvimento saudável, um ambiente que promova a criação e a espontaneidade dos indivíduos, além do desenvolvimento de particularidades e de integração entre todos os participantes envolvidos no grupo, no caso não apenas os alunos, mas também o professor, juntamente de um agente contribuinte e complementar.

O comportamento do indivíduo é muito influenciado pelo modo como o grupo reage à sua pessoa, se é mais ou menos aceito, se lhe atribuem algum status neste grupo, se o seu papel é atuante ou não. Uma atmosfera autoritária geralmente proporciona medo e suspeição, desconfianças mútuas. Quando todos se sentem livres para cooperar e discutir, o grupo tem possibilidade de atuar dentro de sua capacidade total. Esta participação ativa, numa atmosfera democrática, pode também aumentar o nível de tensão e conflito, porém faz a motivação e o moral do grupo atingir altos níveis, se for bem encaminhada pelo coordenador do grupo (RAMALHO apud AMADO & GUITTET, 2010, p.14)

Dessa maneira a proposta aqui inferida é uma reflexão crítica sobre o manejo do processo pedagógico associado ao protagonismo compartilhado, que abarca várias necessidades, dentre elas a presença de mais docentes na sala de aula, como ocorre na metodologia adotada pelo PIBID. Promovendo assim, uma

tentativa de se produzir uma alternativa, um caminho ou uma possibilidade de criar, de facilitar a aprendizagem, de melhorar o ensino e dar margem a espontaneidade, criatividade e autonomia dos estudantes. Buscando a superação e a ruptura dos moldes históricos tradicionais.

3. METODOLOGIA

Utilizou-se como metodologia deste trabalho uma revisão de literatura, a partir de uma pesquisa de busca de referenciais teóricos e bibliografia acerca dos assuntos e temas tratados.

4. CONCLUSÃO

A partir do panorama geral que foi levantado com referencial teórico sobre a história da educação tradicional, que como visto tem forte domínio e influência sobre os modelos de ensino do sistema educacional, até mesmo nos dias atuais, estes sistemas acabam amortizados e não acompanham a evoluções e transformações da humanidade. Isso demonstra a dificuldade em superar todo este processo histórico, que desde as sociedades mais antigas como a espartana e ateniense, tem a educação atrelada aos interesses das classes dominantes.

Por conseguinte, foi se transformando e sendo apropriado de diferentes formas ao longo do tempo. Na atualidade, a lógica do sistema do capital impera nas escolas, tornando os estudantes meros reprodutores de informações, dissociando-os do conhecimento significativo, do contato com o humano, dos vínculos, da espontaneidade e criatividade e com a vida de modo abrangente. Em contraposição, aproximam os estudantes da visão militarizante, colonizadora, de obediência hierárquica e autoritária, da disciplina rígida e absoluta e dogmatizante, advindos de todo o arcabouço histórico que foi herdado e apropriado ao sistema capitalista, de maneira alienadora.

Em meio a essa conjuntura de fatores históricos, conservas culturais e sociais, busca-se portanto um caminho que possibilite o encontro consigo, com o outro, e com o mundo, através de uma educação que emancipe os sujeitos. Tendo assim uma visão mais ampla e complexa da sala de aula, compreendendo-a como

um grupo composto de indivíduos com suas particularidades e singularidades, trazendo mais humanidade e afetividade para as relações e para o ensino.

Portanto, encontra-se no protagonismo compartilhado dos atores da educação, não uma solução para os problemas históricos e estruturais do sistema de educação, mas uma possibilidade de ação concreta que permita o desenvolvimento da interação desses protagonistas com todo o grupo, consequentemente dando acesso a espontaneidade, a humanização e a criatividade no ambiente escolar. Como preconiza a Psicologia, a descentralização da liderança autoritária do professor é fundamental. A partilhada desta liderança com outro docente, estagiário, bolsista do PIBID ou mesmo com os estudantes como ocorre no caso do PIBID, poderá promover maior facilidade a ruptura dos moldes históricos de ensino.

Sendo assim, na experiência da metodologia adotada pelo PIBID, estudantes, bolsistas estagiários, professores, supervisores e coordenadores atuam conjuntamente dentro da sala, compartilhando o protagonismo do ensino e aprendizagem, fazendo a liderança circular, realizando uma ruptura com o autoritarismo, tentando criar um ambiente afetivo, livre, prazeroso, fundamentado e facilitador para a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

CAMILA, C. S. Lições de Psicodrama - Introdução ao Pensamento de J. L. Moreno. São Paulo, Agora, 1988.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasil: 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

FALEIROS, E. A. **Aprendendo a ser psicoterapeuta**. Psicol. cienc. prof. vol.24 no.1 Brasília Mar. 2004 Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000100003

FATOR, Tânia. **A teoria psicodramática e o desenvolvimento do papel**. Disponível em:
<http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/131/2/Teoria%20Psicodramatica.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra, 2010.

GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ética, 1995.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil**. Estud. av. [online]. 1993, vol.7, n.18, pp.65-137. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>>

JESUS, Dominick do Carmo; PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor e os desafios da formação pedagógica**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus Itapetinga. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_955_5bc07cdd9947cd82d6a25aa9b1fba551.pdf

NETO; MACIEL. **O ensino Jesuítico no Período Colonial Brasileiro: Algumas Discussões**. Educar, Curitiba, n.31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução a Psicologia Escolar**. 3. Ed. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1997. p. 20.

PEREIRA, C. **A História da Educação**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

PEREIRA, R. A. **As cenas temidas do psicoterapeuta iniciante: a construção do papel profissional do psicoterapeuta**. São Paulo: Ágora, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

RAMALHO, C. M. R. **Psicodrama e dinâmica de grupo**. Aracaju, 2010. Disponível em: <https://professorsauloalmeida.files.wordpress.com/2015/10/psicodrama-e-dinamica-de-grupo.pdf>

SCAGLIARINI, A. P. C. **Quando o ego auxiliar se encontra com o acompanhante terapêutico no país da loucura**. Disponível em: <http://trilhasat.com.br/wp-content/uploads/2015/03/quando-o-ego-auxiliar-se-encontra-com-o-acompanhante-terapeutico-no-pais-da-loucura.pdf>

CORPOREIDADE: Um conceito mediador para a formação do Profissional que atua na Educação Infantil

GOMES, Carlos Eduardo Stante – CEUCLAR¹⁸³
CINTRA, Marina Melo – UFTM¹⁸⁴

1. INTRODUÇÃO

No presente estudo corporeidade enquanto conceito mediador para a formação do profissional atuante na educação infantil, partimos do pressuposto de que o ser humano é corpo e por isso está inserido no mundo em movimento. A criança desde os primeiros anos de vida tem o movimento inserido no seu mundo ao qual ela se relaciona e se comunica através de gestos e expressões. É nesta fase que de fato a criança se encontra no melhor momento para a aprendizagem e desenvolvimento, momento em que precisa receber orientações e estímulos adequados para sua formação integral.

O movimento representa um universo ao qual através do brincar, ela cria e recria seu mundo e desenvolve principalmente os planos mental, corporal, afetivo e social. Esta fase denominada primeira infância tem sido muito discutida e pensada por ser o momento em que está sendo construído um alicerce que a criança levará para toda vida. Silva (2005) afirma que para a criança se desenvolver integralmente precisa é necessário receber estímulos corporais variados e adequados para então passar por um processo de aprendizagem construtivo.

Gonçalves (2009 p.13) ressalta que o maior desafio dos novos tempos particularmente na Educação infantil é estimular a criança sem perder a ludicidade que envolve essa faixa etária. Como fazer que ela tenha as experiências necessárias a cada etapa de desenvolvimento e ao mesmo tempo brinque? Como deixar que os alunos experimentem o meio ao seu redor sem a interferência o tempo todo de métodos e resultado?

Mediante a diversidade de referências e debates que podemos mencionar sobre o corpo e o movimento e suas implicações no desenvolvimento, centralizaremos o presente estudo com bases epistemológicas sobre o conceito de corporeidade. Onde o corpo não pode ser entendido como acessório na formação da

¹⁸³ Prof. Esp. Carlos Eduardo Stante Gomes – Esp. Psicomotricidade – Barão de Mauá e Educação Física Escolar – CEUCLAR, Kadueduka@hotmail.com

¹⁸⁴ Prof. Ms. Marina Melo Cintra – Mestre em Educação Física – UFTM, marinamcintra@hotmail.com
CORPOREIDADE: Um conceito mediador para a formação do Profissional que atua na Educação Infantil – p. 508-516

criança, é preciso ser visto como um todo, norteador de todos os processos de desenvolvimento com uma reflexão filosófica do conhecimento do corpo dissociado a mente como um conjunto que se inter-relaciona. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois sem o outro é inconcebível (MOREIRA; SIMÕES, 2006, p.74-75).

Neste contexto nos deparamos com o Profissional Pedagogo que é inserido no campo educacional como formador integral da criança, sendo responsável pela estimulação e orientação nos aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e motores, por isso a importância de inserir nos sistemas de ensino, para formação de professores, temas inerentes como a corporeidade, uma vez que a aprendizagem passa pelas questões corporais. De acordo com Le Boulch (1987), o desenvolvimento e formação da criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos do meio em que está inserida, e também com as pessoas com quem convive estabelecendo relações com o mundo, dentre elas afetivas e emocionais. O corpo é sua maneira de ser, é a forma que a criança encontra para expressar suas emoções e sentimentos. É através dele que ela estabelece contato com o ambiente, e que compreende o outro. Todo ser tem seu mundo construído a partir de suas próprias experiências corporais. Freire (1991, p.35) ressalta que a aprendizagem formal, está presente de corpo inteiro, pois o ser que pensa é também o ser que age e que sente. O sujeito realiza-se e se constrói, movido pela intenção, pelo desejo, pelos sentidos, pela emoção, pelo movimento, pela expressão corporal e criativa.

2. AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento Infantil, esta pautado na interação da criança com o meio Vygotsky diz que a criança aprende e depois se desenvolve, deste modo, o desenvolvimento de um ser humano se dá pela aquisição/aprendizagem de tudo aquilo que o ser humano construiu socialmente ao longo da história da humanidade.

Desde o nascimento em cada fase do desenvolvimento a criança vai adquirindo competências num contexto construtivo de interação e reconhecimento que aos poucos vai se tornando cada vez mais complexo, pois ela começa a ter um domínio do seu corpo no espaço e tempo, passa então a descobrir como se manifestar através de gestos e expressões significativas, ser entendida como ser. Sua autonomia é desenvolvida a cada dia começando a ter movimentos e

expressões mais definidos e partir de então uma consciência do seu lugar nos meios em que faz parte (família, escola, amigos, sociedade), coordena suas ações e movimentos e passa a reconhecer o próprio corpo num todo.

Gallahue (1989) divide a fase dos movimentos fundamentais em três estágios. Estágio inicial: representa a primeira meta orientada da criança na tentativa de executar um padrão de movimento fundamental. A integração dos movimentos espaciais e temporais são discretas. Tipicamente os movimentos locomotores, manipulativos e estabilizadores de crianças de dois anos de idade estão no nível inicial. Estágio elementar: envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais. Segundo o autor, crianças de desenvolvimento normal tendem a avançar para o estágio elementar através do processo de maturação, embora alguns indivíduos não conseguem desenvolver além do estágio elementar em muitos padrões de movimento, e permanecem nesse estágio por toda a vida. Estágio maduro: é caracterizado como mecanicamente eficiente, coordenado, e de execução controlada. Tipicamente as crianças tem potencial de desenvolvimento para estar no estágio maduro perto dos 4 a 6 anos, na maioria das habilidades fundamentais.

De acordo com Piaget a criança aprende construindo e reconstruindo seu pensamento através da acomodação das estruturas, o autor caracterizou essa construção do pensamento em três estágios: Estágio sensório-motor, que vai do zero até os 2 anos de idade, é onde se inicia o desenvolvimento das coordenações motoras, a criança aprende a diferenciar os objetos do próprio corpo e os pensamentos das crianças está vinculado ao concreto. Estágio simbólico, que vai dos 2 até 7 anos, o pensamento da criança está centrado nela mesma, é um pensamento egocêntrico. E é nesta fase que se apresenta a linguagem, como socialização da criança, que se dá através da fala, dos desenhos e das dramatizações. E estágio Conceptual, que vai dos 7 até 11 anos, a criança continua bastante egocêntrica, ainda tem dificuldade de se colocar no lugar do outro. E a predominância do pensamento está vinculado mais acomodações do que as assimilações.

Com análise no desenvolvimento motor apontado por Gallahue e desenvolvimento cognitivo apontado por Piaget, o quadro abaixo mostra uma síntese do pensamento de anos:

Figura 1 – Desenvolvimento cognitivo

DESENVOLVIMENTO MOTOR GALLAHUE		DESENVOLVIMENTO COGNITIVO JEAN PIAGET		
FASES	ESTÁGIOS	PERÍODO	CARACTERÍSTICAS	AÇÃO
MOVIMENTOS RELACIONADOS AS HABILIDADES ESPORTIVAS	1 – ESPECIALIZADO 2 – ESPECÍFICO 3 – GERAL	OPERATÓRIO FORMAL OPERATÓRIO CONCRETO	Apto a aplicar o raciocínio Lógico Depende do mundo concreto para a abstração	A percepção concreta já se abstrai com soluções lógicas
MOVIMENTOS FUNDAMENTAIS	1 – MADURO 2 – ELEMENTAR 3 – INICIAL	PRÉ- OPERATÓRIO		Começam a assimilar as ações formalizadas
MOVIMENTOS RUDIMENTARES	1 – PRÉ-CONTROLE 2 - REFLEXOS	SENSÓRIO- MOTOR	Também chamado de estágio da Inteligência Simbólica, interiorização de esquemas de ação dos estágios anteriores.	Esquemas cerebrais não conseguem estabelecer relação com abstração
MOVIMENTOS REFLEXIVOS	1 – DECODIFICAÇÃO DAS INFORMAÇÕES 2 – CODIFICAÇÃO DA INFORMAÇÃO	SENSÓRIO- MOTOR Tem início na mais tenra idade	Construção de esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio	

Fonte: Gonçalves (2009).

Segundo Gonçalves (2009), neste período de desenvolvimento da fase escolar inicial, suas aquisições funcionais passam a ter um novo significado, pois a criança estabelece um controle automático postural, dominância Lateral, corre, salta, pedala, sobe, desce, galopa, trota, manipula objetos diversos de diversas formas e tamanhos aperfeiçoamento da coordenação motora global, aperfeiçoamento perceptivo motor, manipulações construtivas, reconhece os sentidos das posições e direções no espaço, diferencia situações de movimentos e sua complexidade, tem autonomia de superar obstáculos, recria jogos e brincadeiras dentro de sua realidade. São inúmeras e significativas as mudanças que ocorrem nas crianças durante esta fase inicial escolar, principalmente na área do desenvolvimento cognitivo e motor, pois o desenvolvimento motor é visto como um progressivo desenvolvimento de habilidades que é visto no sujeito através de seu comportamento de movimentos. Norteia também esta fase pois é onde que aparece os movimentos mais marcantes na vida da criança: aquisição da marcha, autonomia nos movimentos, manipulação de objetos, equilíbrio na execução de tarefas, hábitos independentes expressão corporal, entre outros.

3. CORPOREIDADE: Conceito, histórico e dimensão filosófica

Diante das várias transformações que nós enquanto seres dotados de corpo e alma estamos vivendo, e inseridos em um mundo que passa por constante evolução, nos deparamos com o conceito corporeidade que se conjuga com a motricidade humana na busca de novas perspectivas para formação e atuação na educação. A educação corporal teve grandes influências de pensadores que persistiram no âmbito educacional, um deles foi Descartes que apresenta a teoria dualística cartesiana, que acredita-se em um homem dividido entre corpo e alma.

Descartes, o corpo humano é do domínio da natureza, o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma. Ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a ideia de funcionamento corporal independente da ideia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios mecânicos próprios. (SILVA, 1999, p.11).

Neste contexto vemos um ser puramente corpo e alma, com a visão de corpo como sendo uma máquina, o que outrora vai se opor ao que nos apresenta a corporeidade mostrando um corpo ativo. Para Descartes (apud SILVA, 1999) o corpo é movido pela alma, e não pelo pensar, sentir, se mover. É preciso entender que o corpo é um sistema maior, integrado em seu todo, para que possa assim ir desmistificando a ideia cartesiana de um corpo fragmentado. Assim como Descartes outros pensadores trouxeram contradições ao longo de seus pensamentos.

Permeado por pensamentos, teorias e estudos sobre o corpo em busca de superar essa ideia dualista, a corporeidade nos leva a uma nova reflexão de corpo em sua totalidade, inseridos em uma sociedade, um corpo ativo que através de interações e relações que estabelecemos com outro contribuem para a formação do ser humano. Moreira e Simões (2006, p.74) definem corporeidade como "a busca da transcendência, em todas as formas e possibilidades, tanto individualmente quanto coletivamente. Ser mais é sempre viver a corporeidade, é sempre ir ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo".

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber (MOREIRA, 1995, p. 31).

Moreira (1995,) nos apresenta nesta citação o corpo como belo, a vida como bela e a beleza da existência humana. É o ser vivo capaz de se encontrar no mundo, integrar com outro na busca pela consciência que é preciso exercer na humanidade. Mayer (2006) completa afirmando que a corporeidade se refere a tudo aquilo que se caracteriza pelo preenchimento do espaço e pelo movimento e, prioritariamente, ao que situe o homem como um ser-no-mundo.

Podemos ver, no entanto, que não há uma única definição do conceito corporeidade, o importante é pensar na ideia de um corpo que estabelece relações com todas as possibilidades em que é inserido. “O ser humano é corporeidade”. (SANTIN, 1987, p. 50). E segundo Freitas (1999, p. 57) a corporeidade implica na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo. Mas ele o corpo, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua.

4. O PROFESSOR E SUA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste momento vamos explanar questões relacionadas a ação Educativa e a função docente do pedagogo na Educação Infantil, que compreende um ensinar com uma visão do ser humano como um todo em suas ações e intenções. O Pedagogo é um dos responsáveis pela orientação e estimulação do desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, físicos e afetivo social durante todo processo de ensino, por isso a formação do Profissional em Pedagogia deve contemplar os aspectos teóricos e práticos sobre motricidade humana, pensando nos futuros docentes que ao se depararem com sua prática possam integrar atividades didático-pedagógicas de acordo com as características e faixa etária das crianças. Segundo Sacristán e Gómez (2000, p. 9), “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas”. Pensando nestas implicações compreende-se que o pedagogo é uma base para a sustentação e aplicação dessas práticas, devendo esse profissional ter em sua formação, subsídios que possam instruí-lo a fomentar o seu planejamento e desenvolvimento das suas práticas em diferentes realidades.

A formação do profissional de educação infantil deve contemplar aspectos distintos, que não apenas aqueles de aplicabilidade imediata ao fazer pedagógico ou que digam respeito aos conhecimentos eminentemente científicos, no sentido dos elementos curriculares objetivos, que obedecem ao desenvolvimento da razão – na maior parte das vezes desconectada da emoção, do corpo, da criação. A formação deve erigir-se banhada na cultura, contemplando experiências com artes plásticas, música, teatro, fotografia, cinema, museus, literatura, dança, dentre tantas outras (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999, p. 170).

Em consonância com a atuação docente acredita-se que o cognitivo se relaciona com a motricidade de forma a se adaptar ao meio em que vive, mesmo antes de adquirir a linguagem, e é a partir das diversas experimentações motoras que o indivíduo relaciona aspectos motores, perceptivos e cognitivos. Nos deparamos com vários debates sobre o assunto e ainda sim encontramos poucos estudos propondo ensino através da linguagem corporal, porém as que encontramos nos propõe apenas ações para a necessidade do ensino. Bezerra e Moreira (2013) elucidam que haja uma ampliação ao que se refere a linguagem corporal, entendendo que existem dimensões da aprendizagem relacionadas às linguagens corporais que tem uma dependência de serem manifestadas somente pela execução de gestos, pelo ato de movimentar-se e de expressar-se, o que torna essa linguagem difícil de ser descrita, explicada ou racionalizada. Proscêncio (2010 p.38) completa dizendo que o profissional que trabalha na educação infantil necessita ter conhecimento a respeito das especificidades das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e de preparo tanto teórico quanto metodológico, sem supervalorizar um sobre o outro, mas entendendo-os como inerentes um ao outro

Quando nos referimos às questões corporais e do movimento, o que acontece nessa etapa educacional, diferentemente das outras etapas da educação básica, a criança é estimulada a aprender a conhecer a si própria, os outros, o mundo ao seu redor e é com o corpo que expressa sua relação com o meio, prevalecendo por aspectos lúdicos, onde a criança pode criar e recriar. Assim a criança aprende e se relaciona com o mundo, e vai se apropriando e ressignificando a cultura na qual está inserida. Conforme as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96), a educação infantil tem como preocupação o desenvolvimento integral da criança, associando o cuidado à formação educativa e preparatória para as séries iniciais do ensino fundamental.

Com base nas referências apresentadas neste presente estudo, concluímos que os sistemas de formação para Professores de Educação Infantil

devem contemplar e incluir em seus currículos, temas inerentes como a corporeidade. Faz se necessário levar o Professor a tomar conhecimento da importância do trabalho direcionado uma vez que aprendizagem passa pelas relações corporais, a construção da corporeidade se torna possível quando existe estímulo por isso a necessidade do Professor entender a sua responsabilidade como mediador do processo ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, F.L.L; MOREIRA, W.W. **Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem.** Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, 2013.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor –** Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Phorte, 2003.

GUIMARÃES, D.; NUNES, M. F. R.; LEITE, M. I. **História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor.** In: KRAMER, Sonia; LEITE, ET al. Infância e educação infantil. Campinas: Papirus, 1999. p. 159-174.

GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever, um caminho psicomotor.** São Paulo: Editora Cultural RBL, 2009.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1976/1982).

MOREIRA, W. W. SIMÕES, R. Educação Física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir (org.). **Educação Física: cultura e sociedade.** Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, W. W. **Corpo presente num olhar panorâmico.** Corpo presente, corpo pressente. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).

PIAGET. J. **A Vida e o Pensamento do Ponto de Vista da Psicologia Experimental e da Epistemologia Genética.** Piaget. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1972.

PROSCÊNCIO, P. A. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente.** 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIN, S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: Livraria UNIJUÍ Editora, 1987.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, (2005).

CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE RUA: a importância da educação popular como possibilidade para o seu desenvolvimento

REIS, Graziela Donizetti dos – UNESP¹⁸⁵

PEDROSO, Gustavo José de Toledo – UNESP¹⁸⁶

1. INTRODUÇÃO

A educação tem por objetivo viabilizar a integridade do ser humano nos âmbitos sociais e individuais. o educador é o agente responsável por integrar todos os elementos necessários para o processo evolutivo humano, assumindo também o papel de mediador que transforma os elementos desfavoráveis e que interferem e reprimem o desenvolvimento da pessoa em representantes da transformação social.

Um dos propósitos da prática educativa é a formação para a cidadania de acordo com o art. 205 da Constituição Federal. Observa-se que a educação formal por meio da escola deveria ter o perfil de educação transformadora e cidadã, porém a realidade cruel que a compõem vida da maioria dos jovens brasileiros demonstra a exposição a fragilidade e a vulnerabilidade referente a problemática daqueles que se encontram em situação de rua por múltiplos motivos, mas assistem os ambientes competitivos acadêmicos e profissionais se distanciando a cada dia, devido a sua impossibilidade de adentrar esse meio.

As desigualdades sociais são expressões da questão social, por isso não é possível negar que a situação das crianças e adolescentes em situação de rua compõem um problema histórico e que se expandem dimensões preocupantes principalmente no século XXI. essa realidade vulnerável é vista como um fenômeno universal dimensão epistemológica ampla, pois deriva de múltiplos fatores sobretudo o pauperismo. Dentre esses fatores frisa-se o tempo de permanência na situação de rua, a ausência de habitação, de vínculo familiar, a vulnerabilidade de pernoitar em locais públicos e o trabalho desenvolvido em praças públicas em logradouros. Que expõe a condição de pauperismo e de sobrevivência mas estas crianças estão inseridas e que possivelmente viabilizam os caminhos para a criminalidade.

¹⁸⁵ Graziela Donizetti dos Reis (graduanda 4º ano diurno SS) UNESP, Campus de Franca
grazihelah@yahoo.com.br

¹⁸⁶ Gustavo José de Toledo Pedroso, orientador (docente) UNESP, Campus de Franca
gustavofilosofia1@gmail.com

Nota-se que são muitas as explicações para a permanência de crianças e adolescentes em situação de rua nas cidades brasileiras. Entretanto neste trabalho, será abordado o conceito amplo do termo situação de rua tem maior aprofundamento no que antecedeu essa situação, pois o objetivo deste texto é revelar a fragilidade das políticas de atendimento à criança e ao adolescente, além de reforçar que o afastamento do ambiente escolar representa na maioria desses casos a exclusão total da educação formal, rompendo definitivamente as expectativas de futuro para esse grupo social vulnerável, que passa a ser considerado grupo de risco.

Abordagem utilizada será da pedagogia crítica Libertadora que foi amplamente problematizada por Paulo Freire (1980), por fomentar a crença no processo de construção do conhecimento que pode ser mediatizado pelo mundo. Pretende-se distanciar-se da lógica que somente se concentra na transferência do saber e valorizar a natureza dialógica da prática educativa. O presente texto objetiva apresentar as políticas pedagógicas de inclusão de crianças e adolescentes em situação de rua no sistema educacional.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A SITUAÇÃO DE RUA COMO RETRATO DA EXCLUSÃO SOCIAL

A população em situação de rua é um fenômeno social que está intrinsecamente vinculada ao percurso histórico da sociedade capitalista, principalmente como o período escravocrata e a abolição, com o processo de industrialização e na contemporaneidade, com os resultados da globalização. Nesta direção observa-se a formação da categoria situação de rua da categoria situação de rua que se constitui gradativamente.

Essa construção sempre foi reforçada pelos efeitos de distintos momentos como, por exemplo, abolição da escravatura, que resultou em uma grande quantidade de pessoas negras em situação de rua, o início da industrialização com o exército industrial de reserva ou vulgarmente mencionados como mendigos e vagabundo pela sociedade, a perseguição política massacrante do governo militar, a inflação e o desemprego da década de 1980, o crescimento do consumo de substâncias psicoativas após a década de 1990, o aumento da comunicação e das tecnologias nas últimas décadas e o exacerbado consumo

derivado da integração dos mercados em uma dinâmica global que é explorada e dominada pelos grandes grupos internacionais.

De acordo com Silva (2009, p.123), Uma das características mais nítida Nesse grupo populacional é a sua heterogeneidade, pois possuem origens, vínculos sociais, perfis socioeconômicos e interesses multifacetados. Entretanto, a autora enfatiza três Características articuladas entre si que compõe esse grupo populacional : a primeira é pauperismo, com maior ênfase na pobreza absoluta mas que esporadicamente adentra a pobreza relativa ,a segunda atrela-se a fragilidade ou ruptura dos vínculos familiares ,a terceira relaciona-se com a inexistência de habitação convencional(moradia regular), resultando na utilização da rua como espaço habitar e se sustentar.

2.2. CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA: RETRATO DA VULNERABILIDADE

A (UNICEF) Fundo das Nações Unidas para a Infância segmenta as crianças em dois grupos denominados: crianças de rua e crianças na rua. O primeiro segmento refere-se às crianças que passam o maior tempo de sua vida na rua com pouquíssimo ou praticamente nenhum contato com seu núcleo familiar. O segundo segmento É representado pelas crianças que vivem com sua família, porém esta família por não ter moradia regular, passa a viver na rua, em prédios abandonados, terrenos baldios, porém mesmo passando muito tempo vagando e trabalhando na rua, ao término do dia retornam para suas famílias (NEIVA-SILVA E KOLLER,p.100, 2002).

De acordo com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA),conjuntamente com o Instituto de Desenvolvimento Sustentável (IDEST), desenvolveram uma pesquisa censitária no ano de 2011, indicando que 23.973 crianças e adolescentes estavam vivendo em situação de rua. Dentre elas, 59,1% Dormiam na casa de seus familiares e trabalhavam na rua ao longo do dia; 23,2% dormiam em locais públicos, como calçadas, viadutos e praças rodoviárias; 2,9% dormiam temporariamente em instituições de acolhimento e 14,8% oscilavam a sua circulação nesses espaços (GOMES, 2011).

Para Neiva-Silva e Koller (2002; p.102) as crianças e adolescentes em situação de rua podem ser classificados em cinco aspectos primordiais : o vínculo familiar; a aparência pessoal; a atividade por ele exercida; ausência de um adulto que se responsabilize por eles e o local onde essas crianças adolescentes são encontradas. Segundo Silva (2005; p. 114), a situação de rua pode ser escrita como “uma ausência generalizada”, que se fundamenta na relação das múltiplas faces da Infância experienciada na rua. Silva descreve a rua como uma instituição aberta que é destinada a infância e adolescência do segmento populacional mais vulnerável da sociedade.

A situação de rua expressa a condição de extrema vulnerabilidade social e tratando-se da população infanto-juvenil Malvasi (2008) reitera que a vulnerabilidade está vinculada a determinadas questões negativas por exemplo, a desproteção social, a falta de garantia dos seus direitos sociais como educação saúde e moradia pode resultar num envolvimento com situações de violência tanto doméstica quanto comunitária, no envolvimento substâncias psicoativas e na exposição do trabalho infantil, sendo este muitas vezes o trabalho análogo à escravidão.

Cabe ressaltar existe um processo para que a criança e o adolescente passam a viver em situação de rua. Segundo Adorno (1991), a ênfase nos estereótipos de delinquência de vício e de marginalização impõe barreiras para a convivência em sociedade. Por isso ,para as crianças e adolescentes em situação de rua, a escola é encarada como um desafio intransponível, pois elas estão contextualizadas no pauperismo extremo, portanto permanecem à margem da sociedade.

Para as crianças e adolescentes que estão inseridos nessa condição, escola tradicional impõe um aprendizado incomum ao seu universo cultural, sursurupia tempo precioso da sua vida que poderia ser usado para garantir a sua sobrevivência e obtenção de alguma renda que possibilite ter ao menos uma refeição durante o dia (ADORNO, 1991). Ou seja, as necessidades imediatas de geração e sustento próprio como também da família prioridades, O aprendizado escolar permanece como um objetivo distante, como um pano de fundo de tal realidade frágil e sem expectativa quanto ao futuro.

Segundo CARVALHO (1992, p. 158), Modelo de educação brasileiro é impróprio para realidade das crianças e adolescentes em situação de rua, pois seus

requisitos são incompatíveis as necessidades educacionais desse público, os horários regrados não cabem numa rotina na qual não se tem horário para dormir, comer e estudar, uma vez que toda a sua atenção volta-se para a emergência de sobreviver mais um dia. Também deve se atentar para o fato de que mesmo recebendo livros e materiais educativos, essas crianças e adolescentes não tem como mantê-los guardados, resultando na constante perda dos mesmos.

A educação não deve se restringir ao conceito meramente superficial de apenas oferecer aqueles que estão em situação de rua o ensino de matérias tradicionais. Nesse momento coaduna-se a perspectiva de educação popular de Paulo Freire, que concebe a educação como um modelo complexo e transformador da sociedade uma ponte para a transformação verdadeira no Ideal de vida de muitas dessas crianças e adolescentes que se encontram em um complexo processo de formação e desenvolvimento devido ao seu contexto frágil de extrema vulnerabilidade.

Para Paulo Freire (1980, p.21), existe a convicção de que “todo aprendizado deve estar intimamente associado a tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno”, por isso deve se fundamentar as práticas direcionadas para as experiências da rua.

Segundo Paulo Freire, Deve-se criticar de forma objetiva o sistema educacional público, pois sua abordagem pedagógica foi com certeza a fonte inspiradora de iniciativas que germinaram em vários países Como propósito de apresentar novas propostas pedagógicas para a população a jovem e adulta em situação de rua. Seu legado é imprescindível na formulação da educação popular. Dessa forma a educação popular pode ser compreendida como prática educacional, assim como teoria pedagógica Paulo Freire (1980, p.21).

Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE p.19,1980).

A educação popular se constitui por meio de um novo paradigma teórico, visa colaborar com a classe trabalhadora, os movimentos sociais e os excluídos da sociedade, buscando a diminuição dos impactos da pobreza e dando voz às classes oprimidas por ela. De acordo com Liberalesso e Grabauska (2004),A

educação popular destinada para a libertação conduz a orientação que permite o encontro com a educação libertadora, que trabalha e utiliza o diálogo crítico como seu principal norteador.

A concepção de Freire (1996) direciona-se para uma educação que visa o desenvolvimento da tomada de consciência, do olhar e atitude crítica, de forma a possibilitar que a pessoa se perceba enquanto sujeito de direitos e com plena capacidade para acolher e atuar no mundo, utilizando-se uma pedagogia embasada em uma prática crítico-educativa, com o objetivo de emergir para uma reflexão e ação consciente e transformadora. Por meio dessa finalidade, pretende-se apontar para a necessidade de ampliação e diversificação das referências legítimas de saberes pedagógicos.

Segundo Celso Furtado (2002) o verdadeiro desenvolvimento só é possível quando a população em conjunto é alcançada, por isso, para que viável um autêntico desenvolvimento, deve-se investir fortemente na área da educação, o que exige a formulação de políticas públicas que atendam essa demanda dentro da sua pluralidade.

Para a população em situação de rua, o ano de 2009, foi extremamente importante pois trouxe um avanço no sentido de reconhecer e concretizar uma política de abrangência em todo o território brasileiro que pretende viabilizar os direitos sociais além da atenção em relação às suas diferenças, pois compõe um público heterogêneo.

Assim, foi promulgada a Política Nacional para a População em Situação de Rua, Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009, que se fundamenta nos princípios do art. 5º, priorizando a igualdade, a equidade, a dignidade da pessoa humana, o direito à convivência tanto familiar quanto comunitária, a valorização e o respeito a cidadania e a vida, porém trata-se de uma política com limites, pois não transforma condições sociais nas quais esse público frágil está inserido. (BRASIL, 2014).

Sobre as contradições do movimento capitalista que resulta na exclusão social Freire afirma:

Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre

da morte, do desalento e da miséria. Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo (FREIRE, 1987, p. 17).

Torna-se necessário refletir sobre a questão e formular outras políticas que consigam alcançar a realidade das crianças e adolescentes em situação de rua, esse grupo dentro desse segmento populacional tem suas fragilidades potencializadas.

Todavia, além da Política Nacional da População em Situação de Rua, dentre as diretrizes de políticas públicas no Brasil, as de maior relevância para a população em situação de rua são: a Lei de Organização de Assistência Social (LOAS), a Lei nº 8.742 de 1993, que foi alterada pela Lei nº 12.435 em 2011, pois estão inseridas no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e corresponde ao sistema público que organiza, de forma descentralizada, os serviços socioassistenciais no Brasil.

Todas as pessoas têm constitucionalmente o direito ao desenvolvimento, entretanto este se concretiza para as crianças e jovens em situação de rua somente por meio da de políticas públicas, destacando aqui a efetivação de políticas educacionais que se aproximam das diversidades humanas. Para crianças e adolescentes em situação de rua, a particularidade do seu contexto de vida, exige um olhar atento de gestão pública, que alcance o processo educacional abrangente, de reintegração familiar, social, econômica e que faça a leitura do mundo sem desconsiderar as peculiaridades daqueles que estão desprotegidos, fragilizados e excluídos socialmente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi de instigar a reflexão sobre as políticas públicas voltadas para a educação de crianças e adolescentes em situação de rua. Não há a intenção de negar a importância da escola para o desenvolvimento e a

formação humana, mas sim de trazer a tona a ineficácia desse modelo tradicional e cartesiano que não consegue atender às demandas dessa população, pois o processo de identidade com a rua é imperativo na realidade dessas crianças e adolescentes.

Enfatiza-se a necessidade de rever o discurso sobre a universalização do ensino institucionalizado como educação pública. O olhar do ambiente escolar como instituição fechada, norteada pelas regras e com uma atuação hierarquizada de educação, pode ser considerado uma barreira para a inclusão e permanência de crianças e adolescentes em situação de rua no processo de educação institucional proposto pelo Estado. O contexto da situação rua ao qual essas crianças e adolescentes estão expostas, remete a um ambiente repleto de ameaças nas mais diversas situações de suas vidas, possivelmente quase todas.

As considerações de Paulo Freire sobre uma pedagogia libertadora devem ser retomadas como referenciais para nortear as formulações de políticas públicas, quando há a pretensão de materializar o direito humano à formação e ao desenvolvimento, gerando outra leitura de mundo, na qual nossas crianças e adolescentes jovens em condição de extrema vulnerabilidade, ou seja, a rua possam ser efetivamente incluídos na educação.

Segundo Borges (2014, p. 372), Freire, na sua abordagem educativa, “parte da perspectiva dos esfarrapados do mundo, dos condenados da Terra, dos excluídos (...)”, se constituindo em um referencial teórico-metodológico crítico, centrado na questão da autonomia do educando, a qual “consiste num projeto, num vir-a-ser mais, sintetizando a sua concepção de ser humano como um ser omnilateral”.

Portanto, propõe-se aqui a reflexão sobre a emergência da elaboração, defesa e a união de propostas de políticas públicas que contemplem a inserção gradual de crianças e adolescentes nas escolas, sustentando a ideia de etapas concomitante de educação popular que respeitem a trajetória de tomada de consciência e de valorização de si para mudanças e conquistas de novos espaços sociais. Por isso, de acordo com Freire é possível criar novas leituras de mundo, redefinindo futuros e construindo uma sociedade menos excludente por meio das formulações de políticas públicas educacionais mais eficientes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **A experiência precoce da punição**. In MARTINS, José de Souza (Coord.). O massacre dos inocentes — A criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Bases teórico-metodológicas de uma educação em direitos humanos crítica: problematizando uma concepção libertadora com e a partir de Paulo Freire**. In: Abstract Book, COLÓQUIO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL. Coimbra/Portugal: Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra, 2014.

Educação Social de Rua: construindo aproximações. Centro de Educação: Cadernos edição Nº 23, 2004.

FERREIRA, Sylvia. **Metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro : Galanti, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FURTADO, Celso. Em busca de um novo modelo: reflexões sobre a crise contemporânea. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBERALESSO, Rita de Cacia Borges; GRABAUSKA, Claiton José. **Educação popular e NEIVA-SILVA, Lucas; KOLLER, Sílvia Helena. A rua como contexto de desenvolvimento**. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; LORDELO, Eulina Da Rocha; KOLLER, Silva Helena (orgs.). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SILVA, Arlindo Cavalcanti da. **Manual prático de citações longas**. 5. ed. São Paulo: Fictus, 2010.

SILVA, Maria Lucia. **Trabalho e população em situação de rua no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Patrícia Regina de Matta Silva. **A meninice e a institucionalização da situação de rua: práticas institucionais, discurso e subjetividade**. In: SHINE, Sidney (org.) Avaliação psicológica e Lei: adoção, vitimização, separação conjugal, dano psíquico e outros temas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

MARTINS, Rutinéia Cristina – FFCL¹⁸⁷

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo teve início com a pesquisa realizada para elaboração de tese de Doutorado intitulada "Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes", defendida em 2013. Nesse trabalho acadêmico, objetivou-se compreender como estudantes negros matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino avaliam o trabalho com a questão racial realizado pela escola.

Após a defesa da tese, além da avaliação, houve diversas reflexões acerca da questão que foi alvo de investigação. Dentre outras conclusões, pode-se depreender que a formação docente para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais era algo fundamental. Ainda que de maneira não vinculada à conquista de títulos acadêmicos, deu-se continuidade à pesquisa. Esta ocorreu no sentido de buscar elementos para esta formação dos professores e alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aliada à prática profissional da pesquisadora na coordenação pedagógica de escola municipal.

Assim, o objetivo deste trabalho é unir teoria e prática na busca de fundamentos para o trabalho de professores de Educação Básica no que se refere ao ensino das culturas africana, afro-brasileira e indígena, como propõe a Lei 11.645/2008 e indica que a proposta de intervenção também inclui a pesquisa acerca do ensino da cultura indígena.

A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, entendida como:

[...] uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa..." (KEMMIS e MC TAGGART apud PIMENTA, 2008, p. 23)

¹⁸⁷ Doutora em Serviço Social, Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Graduada em História e Pedagogia, Docente dos cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP, Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Franca.

Elliott (apud FOGAÇA, online), aponta que a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática. Nesse sentido, os resultados das pesquisas promovem uma ampliação das capacidades de compreensão dos professores e suas práticas. Em razão disso, as mudanças são favorecidas à medida que aspectos teóricos ecoam com maior velocidade e significado no cotidiano escolar.

Nesta pesquisa-ação, resultados serão avaliados ao final do ano letivo, quando houver parâmetros de comparação de conhecimentos de alunos e professores. Finalizado o período, a formação será avaliada e as necessidades de aprimoramento serão verificadas na formação oferecida. Essas necessidades serão aferidas de acordo com o que for relatado pelos professores a respeito das aprendizagens dos alunos, das facilidades e dificuldades em relação ao desenvolvimento da temática.

2. O QUE SE PROPÕE NO CURRÍCULO NACIONAL

“O homem, em suma, não tem natureza, o que tem é história”.

(Ortega y Gasset)

A frase usada como epígrafe nos leva a reflexão acerca da natureza humana, formada muito mais pelas construções históricas e sociais do que pelas determinações biológicas. Por conta disso, entende-se que a história dos povos negros e indígenas, principais formadores da população brasileira juntamente com os descendentes europeus, merece ser estudada por deixar marcas contundentes na construção da identidade dos povos citados e também de descendentes de outros povos que imigraram para o Brasil durante os séculos de colonização, império e república.

O estudo da história e cultura africana e afro-brasileira se regulamenta na lei 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003. Essa legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"(BRASIL, online). A cultura indígena ganha obrigatoriedade na promulgação da lei 11.645, de 10 de

março de 2008, que altera as legislações anteriores ao afirmar que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A lei não é suficiente para subsidiar o desenvolvimento de conteúdos e a formação de professores. Por isso, foram elaboradas diretrizes curriculares que embasam o trabalho pedagógico por serem

[...] dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem-no que e quando necessário. (BRASIL apud SILVA, 2013, p.92)

A concepção de diretrizes curriculares auxilia na compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que não são um plano fechado de ensino mas, um documento orientador para a prática de ensino de História e demais áreas de ensino que tratam da pluralidade étnica e cultural, como se expressa a seguir (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004):

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF
RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004***

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

*CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e

pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. (MEC, 2004, p. 3-4)

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação

As diretrizes trazem dados relevantes para o estabelecimento de um programa de formação de professores, tendo em vista que no artigo há a orientação de as temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes deverão ser assunto de formação continuada para os professores, sendo o estudo desenvolvido por instituições como as universidades ou outros órgãos educacionais ou centros de pesquisa. Entretanto, tais orientações são estendidas à cultura indígena, posto que há diretrizes curriculares voltadas para a educação indígena, ou seja, a educação que acontece nas aldeias e não se refere a programas de estudos sobre a história e cultura indígena. Todavia, a sétima meta do Plano Nacional de Educação (2014,

online), que trata da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem traz como estratégia:

Garantir os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos currículos e ações educacionais, nos termos da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil.

Verifica-se que pelo menos em tese, assegurou-se a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Porém, é preciso que conteúdos e estratégias sejam definidos para que haja a efetividade no processo de ensino e aprendizagem.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA

De posse das diretrizes curriculares, faz-se urgente transformar seus pressupostos em currículo. Para isso, tomar-se-á como referência a realidade da Rede Municipal de Ensino de Franca, posto de trabalho onde pesquisadora que escreve este texto exerce a função de coordenadora pedagógica de escolas que atendem a pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental .

O relato de experiências é fundamentado em artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das relações étnico-raciais, sendo que o artigo 2º trata da competência da coordenação pedagógica:

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Desta forma, a citada rede de ensino não contava com ações sistemáticas voltadas para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, o que não impedia que professores realizassem ações isoladas, com recursos formativos próprios. No ano de 2015, a pesquisadora, lotada no extinto setor de Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação elaborou uma proposta de formação para os demais coordenadores pedagógicos, o que se realizaria em 2016.

A formação, realizada no início do 2º semestre, contou com a seguinte pauta: Embasamento legal (Leis 10.639/2003, 11.645/ Resolução nº 1/2004, que

institui as DCN para as relações étnico-raciais); Objetivos didáticos do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; Razões de se estudar as diferentes culturas; A literatura como caminho; Proposta de trabalho e monitoramento.

Quando se explanou sobre as razões de se ensinar as diferentes culturas, não se citou apenas as colocadas nos documentos, mas aquelas necessárias ao bom relacionamento entre as diversas culturas, tais como (MARTINS, 2016):

Fortalecimento da cultura negra e indígenas entre os demais grupos étnicos, não como uma bandeira a ser levantada, mas como conhecimentos que fazem parte da construção da identidade de cada grupo.

Tentativa de eliminação do racismo.

Mecanismos de resistência e valorização das identidades afro, indígena e das diferenças culturais

Promoção do conhecimento mútuo entre as diferentes culturas.

Sendo assim, o estudo deixa de ser apenas um processo de ensino e aprendizagem para se tornar parte de um processo de formação de valores que incluem o respeito a uma cultura diferente ou mesmo cultura de origem, mas que em dadas situações a criança desconhece.

Por se tratar de alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, sem pré-requisitos para a apreensão de conhecimentos complexos nas áreas de História, Sociologia e outras, optou-se por utilizar a literatura infantil como fonte para o estudo dessas culturas, o que é referendado no artigo 3º das DCN/2004, em que se afirma que o ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (CNE, online).

Assim, solicitou-se que cada coordenador pedagógico, ao todo 38 profissionais participaram da formação, propusesse aos professores de suas escolas que trabalhassem com um livro de literatura infantil por semestre, podendo ser um livro de cultura africana ou afro-brasileira e outro de cultura indígena, pois o livro seria uma forma de aproximação e conhecimento significativo sobre as referidas culturas.

Ao ser deslocada do setor de Programas e Projetos para a coordenação de uma escola, a pesquisadora pode ter a oportunidade de avaliar o

trabalho realizado em âmbito municipal. Os professores tinham ciência da obrigatoriedade de ensinar a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas tinham pouco repertório para a realização desse intuito, salvo a exceção de uma professora que já possuía um projeto sistematizado sobre a temática.

No primeiro semestre letivo de 2017, a pesquisadora, no exercício da função de coordenadora pedagógica, realizou pesquisa com o objetivo de selecionar livros de literatura infantil que tratassem de aspectos das culturas africana, afro-brasileira e indígena. Essa pesquisa foi realizada com o auxílio da professora responsável pela Sala de leitura¹⁸⁸ da escola, com formação em Letras e experiência nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que ao catalogar os livros da escola selecionava aqueles que tratavam da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

O trabalho conjunto das duas profissionais resultou na formação de uma caixa de livros, com aproximadamente 40 sugestões de títulos para a leitura de crianças de aproximadamente 6 a 11 anos. A caixa temática foi apresentada aos professores na primeira reunião de estudos pedagógicos do segundo semestre. Nessa ocasião, em que tratava das ações que deveriam ser incluídas no planejamento dos próximos meses, a coordenadora abriu a reunião com a leitura do livro **As noivas da estrela**, lenda indígena escrita por Hernani Donato (2003). Após a leitura e comentários dos professores sobre a mesma, tratou-se, dentre outros temas, da apresentação da caixa de livros e da inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos planos de ensino.

Na semana seguinte, os docentes pesquisaram na sala de leitura as possibilidades de empréstimos de livros sobre a referida temática para suas turmas. O material indicado foi insuficiente pois, houve professores que queriam livros para a turma toda. A partir daí, foram criadas estratégias de uso, possibilitando a professores e alunos o conhecimento do acervo e principalmente de aspectos das culturas africana, afro-brasileira e indígena.

¹⁸⁸ A referida rede ensino não conta com bibliotecários para o exercício dessa função na escola. Esses profissionais são lotados nas bibliotecas municipais. Na maior parte das escolas, o espaço reservado à leitura e armazenamento de livros de literatura, didáticos e paradidáticos é denominado sala de leitura e na grande maioria é gerido por professores readaptados, que recebem orientações periódicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresenta as suas considerações finais, mas é preciso esclarecer que como se trata de uma pesquisa-ação que culminou em relato de experiência, novos elementos serão agregados e resultados concisos serão obtidos quando houver ações suficientes para avaliar os conhecimentos das crianças.

Quando um profissional conquista um título acadêmico, os conhecimentos que possibilitaram a aquisição do título são pouco divulgados em meios não acadêmicos e por conta disso, julga-se muito relevante que tais conhecimentos sejam voltados para a escola pública, locus da pesquisa de campo realizada para obtenção de título de Doutorado da autora. Junta-se a isso a possibilidade de implementar e avaliar uma política pública e dar cumprimento à legislação educacional.

Enfim, a maior contribuição deste trabalho se volta para a formação do professor, principal agente no processo de construção de conhecimentos. Essa contribuição se dá à medida que se fornece elementos para estudos e pesquisas que resultaram no planejamento e aplicação de atividades didáticas com as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

DONATO, H. **As noivas da estrela**. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

FOGAÇA, J. **Pesquisa-ação**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017

MARTINS, R. **História e cultura africana, afro-brasileira e indígena**. Franca; Prefeitura Municipal, 2016. 18 slides (apresentação em power point)

PIMENTA, Selma G e FRANCO, Maria A. Santoro. **Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

SILVA, R. **Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquilha", Franca, 2013.

DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A relação escola e família

DELFINO, Maria Esteva Guerreira Donaton – UNESP¹⁸⁹

GUEDES, Thays Ribeiro – UNESP¹⁹⁰

RESCIA, Ana Paula Oliveira – UNESP¹⁹¹

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema gestão democrática é constantemente discutido no âmbito escolar e embora a temática seja conhecida e, inclusive, estabelece-se por meio de ordenamento jurídico, não é possível afirmarmos se realmente esse estilo de gestão se efetiva atualmente, de fato, no contexto das unidades escolares. Neste sentido, este trabalho tem a finalidade de identificar como se estabelece a relação escola e família a partir do papel do diretor escolar.

A presente produção tem como referência estudos sobre gestão escolar democrática, relação escola e família, além de evidenciar a inserção da pesquisa em concomitância com a realização do estágio curricular, no campo de estágio. Assim, apresentamos os resultados de pesquisa obtidos durante as vivências realizadas por meio do Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, inserido no curso de Licenciatura em Pedagogia, em duas escolas públicas de educação básica localizadas em um município do interior do estado de São Paulo.

O estágio possibilitou por meio de suas vivências, de maneira geral, aprendizado agregado à formação inicial e, em caráter especial, compreensão acerca da importância do trabalho da equipe gestora, além da reflexão sobre as ações tomadas na realidade das escolas públicas e municipal que foram o lócus de apropriação da investigação em tela e do estágio curricular realizado.

Conforme afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 99), o estágio supervisionado é considerado como “[...] oportunidade de aprendizagem da

¹⁸⁹Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente. E-mail: mestevadonaton@gmail.com

¹⁹⁰Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente. E-mail: thaysguedes170@gmail.com

¹⁹¹Doutora em Educação Escolar, na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional pela FCL/UNESP/Araraquara. Docente do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente. E-mail: anapaularescia@fct.unesp.br

profissão docente e da construção da identidade profissional”. Partindo dos pressupostos teóricos das autoras, entendemos o estágio como um dos pilares da formação inicial do pedagogo e como oportunidade de aproximação e compreensão da realidade (dilemas e possibilidades de trabalho da gestão escolar, por exemplo) posta à escola pública.

Desse modo, constatamos durante o período de realização do estágio em gestão educacional que um dos grandes desafios de enfrentamento do diretor, da equipe gestora e da escola como um todo é a efetivação da articulação entre escola e família.

Todavia, a relação escola e família, dada a sua importância, precisa ser compreendida numa perspectiva democrática, para que haja implementação da cultura de parceria colaborativa entre essas duas instituições.

Através da participação, o ser humano interage com as demais pessoas, podendo se expressar e desenvolver um pensamento crítico, além de colaborar para a construção de uma participação coletiva (ARENDT, 1989).

Tanto a escola como a família tem papel fundamental no processo de transformação social, na tomada de decisões no cotidiano escolar e no resgate das referências coletivas, para além do processo de tão somente contribuir com o processo educativo.

Portanto, escola e família surgem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como motivadora ou desmotivadora do processo participativo. Quando se unem, juntam-se em torno de algo importante que é a formação do cidadão como um todo.

Para Marques (1997), através do envolvimento dos pais, a escola tem maior possibilidade de conhecer a realidade familiar em que seus alunos estão inseridos e melhores condições de interagir com essa realidade, além de favorecer a participação de pais na escola, como forma de contribuir para democratizar a realidade educacional.

Um olhar educativo para a família sugere que as práticas podem ser aprendidas e/ou modificadas segundo uma proposta educacional e que os pais, enquanto educadores podem ser sujeitos de um programa de formação. Este seria um serviço importante a ser oferecido às famílias, já que se cobra tanto sua participação na educação das crianças e jovens e seu desenvolvimento em outras instituições educativas, principalmente a escola (SZYMANSKI, 2007, p. 30).

Quando os professores incluem os pais na sua rotina de trabalho, estes começam a interagir mais com as crianças em casa e se sentem mais confiantes em ajudá-las, chegando a influenciar também a atitude comportamental e o sucesso do rendimento escolar.

No entanto,

Não se pede aos pais que se tornem professores e nem aos professores que assumam o papel de pais. Cada um deles tem papéis específicos, mas o desempenho desses papéis é absolutamente necessário para a construção de um programa educativo escolar de qualidade (MARQUES, 1997, p. 39).

Destacamos que para o aporte metodológico da pesquisa nos valem das contribuições teóricas de Libâneo (2013); Pimenta e Lima (2004); Luck (2009); Rescia (2005); Szymanski (2007); entre outros.

Valemo-nos de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e realizamos ainda a observação participante junto à equipe gestora, sendo que a investigação ocorreu simultaneamente à realização do Estágio Supervisionado em Gestão Educacional.

Para Lakatos e Marconi (2010), a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Nesse sentido, consiste na compreensão dos fenômenos sociais, ou seja, a compreensão dos comportamentos e ações observados na sociedade.

Os autores dizem ainda que o estudo bibliográfico possibilita a construção de um suporte teórico que fundamenta as ações, além de se referir ao levantamento e seleção de bibliografia publicada sobre o assunto pesquisado em diferentes materiais como livros, revistas, boletins, monografias, teses, dissertações com objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com os materiais já publicados. Já a observação participante permite que o pesquisador, conforme os apontamentos feitos por Reis e Monteiro (2010, p. 19), se envolva “com os sujeitos em seu cotidiano, tentando sentir o que significa estar naquela situação”.

A investigação foi desenvolvida em duas escolas públicas municipais localizadas em região a oeste do estado de São Paulo, sendo uma das escolas de educação infantil, que atende crianças de 0 a 4 anos e a outra, que atende crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, ciclo I, do 2º ao 5º ano. As escolas, nessa produção, serão identificadas como escolas “A” e “B”.

Esclarecemos, todavia, que não nos utilizamos das informações obtidas para o estágio para torna-los dados de pesquisas, pois entendemos que cairíamos na prática pela prática (senso comum) ou falando de outra maneira, recorreríamos ao “como fazer” na expectativa de buscar “receitas prontas” para as mazelas educacionais. Na contramão disso, estabelecemos um problema de pesquisa, ou seja, a nossa intencionalidade era saber “o que fazer”. Obedecemos, portanto, o rigor de pesquisa.

Dessa forma, como desdobramento de investigação, definimos duas questões básicas, levantadas durante a problematização da temática: Qual a influência dos gestores escolares no processo de interação escola e família? Por que há famílias que não participam ativamente da vida escolar dos filhos?

Nesse sentido, tivemos como objetivo geral compreender e refletir sobre um dos desafios enfrentados pela equipe gestora escolar no contexto da gestão democrática que é a participação da família na vida escolar dos alunos e da relação escola e família efetivamente.

2. DESENVOLVIMENTO

A gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira. Definido pela Constituição Federal de 1988 e regulamento pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, seus desdobramentos no sistema público de ensino permitem associá-lo à emergência de um novo estilo de gestão escolar (VIEIRA; VIDAL, 2015, p.19).

A gestão escolar exercida pelo diretor se assenta na capacidade de liderar e descentralizar as ações na escola de modo a adquirir significado para além de se referir apenas a questões administrativas e burocráticas (LIBÂNEO, 2013), e que visem, sobretudo tanto a comunidade interna como externa da escola, orientada por uma visão de conjunto do trabalho educacional e do funcionamento da escola no enfrentamento de seus desafios e do trabalho coletivo (LUCK, 2009).

Cabe ao diretor garantir que todos os atores escolares não percam de vista o objetivo geral da escola que consiste em garantir aos estudantes um ensino de qualidade, favorecendo sua formação integral e emancipação social (LIBÂNEO, 2013). Portanto, quanto melhor for a parceria entre escola e família, entre outros

fatores, mais relevante e significativa poderá ser a organização escolar democrática, já que essa perspectiva é condição estruturante para a efetivação da educação.

Para Luck (2009, p. 121), um dos maiores desafios do gestor é “conhecer os valores, as crenças, a cultura que norteiam as ações daqueles que fazem parte da instituição escolar, reconhecendo as medidas necessárias para que estes não se distanciem dos princípios, diretrizes e objetivos da educação”. Também deve estar ciente do seu papel na construção e implantação da gestão democrática, sempre buscando atuar na promoção da cidadania e valores dentro da escola.

Segundo a Constituição Brasileira de 1988, a educação é dever dos pais e responsabilidade conjunta da família, do Estado e da sociedade. Os pais são corresponsáveis pela educação dos filhos, por sua escolaridade e pela escola. Portanto, esse documento solene diz em seu artigo 227 que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à [...] educação [...]” (BRASIL, 1988).

No entanto, Rescia (2005) nos alerta que a Constituição Federal traz, em primeiro momento, o dever da família para com o desenvolvimento do estudante e, posteriormente, o dever do Estado. Todavia, entende-se que isso pode ser entendido como transferência de responsabilidade pública educacional para a família e pode significar a ausência do Estado na provisão de um direito de cidadania que é a educação.

Saviani (1997, p.3) diz que é

No âmbito da sociedade moderna que a educação se converte de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção de escolas.

O papel da família é importante e relevante no cenário educacional, porém não pode haver a retirada do Estado de suas responsabilidades com a educação enquanto uma política pública de direito dos cidadãos, ficando o Estado em posição subsidiária a família (RESCIA, 2005).

A LDB (BRASIL, 1996) define a educação como processo formativo que são desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em movimentos sociais e organização da sociedade civil e também nas manifestações culturais. Nesse contexto, escola e família deveria ser ponto de apoio e sustentação ao ser humano, sendo marcos de

referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do cidadão.

Na sociedade contemporânea, a escola e a família são dois contextos de desenvolvimento, socialização e educação do cidadão e são diferenciados pelos objetivos e atribuições específicas de cada um.

Perez (2000, p. 22) afirma que

[...] a escola deve ser compreendida à luz de sua evolução histórica, da qual emergiu como instituição destinada a instruir os educandos da classe privilegiada sendo, portanto, por um longo período, restrita a poucos. É com o processo de modernização da sociedade que a escola se faz necessária para a formação da população em geral. No entanto, a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, sempre foi diferenciada entre os segmentos sociais, pois, para a classe dominante, a escola é considerada um meio de formação intelectual e acadêmica. Já para as camadas pobres, a escola é vista como um meio de qualificação para o trabalho e de mobilidade social.

Dessa forma, o surgimento da escola ocorre a partir da necessidade do desenvolvimento da sociedade e da intensificação da divisão do trabalho, sendo entendida como uma instituição especializada e responsável pela formação e pela educação.

A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser um processo contínuo, considerando que a vida familiar e a vida escolar, além de complementares são simultâneas. Cada instituição deve buscar compreender as nuances de cada situação com a tarefa de transformar o estudante em cidadão participativo, atuante, consciente de seus deveres, direitos, atribuições e possibilidades.

Compete à gestão escolar a mediação das relações e das ações no âmbito escolar e conforme afirma Rescia (2005), um diretor de escola é, antes de tudo, um educador, isto é, ele também participa, ainda que indiretamente, das atividades-fim da unidade escolar. Sua forma de conduzir a vida escolar tem repercussões profundas, se bem que nem sempre aparentes, na formação dos alunos.

Portanto, na escola em que vigorem práticas gestoras autoritárias, os alunos podem ser induzidos a uma postura de submissão, incompatível com os objetivos de uma educação que se pretenda emancipatória.

Todavia, ao falar em uma gestão democrática, onde haja efetiva participação da comunidade e, mais amplamente, falar em políticas educacionais

não significa eliminar o Estado dos serviços públicos e da responsabilidade com a escola, mas buscar mecanismos para submeter suas decisões ao debate pela sociedade civil organizada e, não obstante, pela escola.

Os dados da pesquisa nos revelaram que há nas escolas “A” e “B” algumas ações tomadas pela gestão escolar para aproximar a família da escola, visando maior interação dos familiares com a instituição escolar, e não se restringindo apenas às reuniões de pais e festas comemorativas, mas também às atividades realizadas pelos próprios alunos (apresentações de trabalhos, teatros, danças), oportunizando o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, além de motiva-los a participar do processo de tomada de decisões na escola (conselho escolar, APM). Porém, segundo o que foi constatado nas escolas ainda há um grande desafio para as equipes gestoras concretizarem essa relação, pois estão ainda em um processo de sensibilização dos pais e familiares, mas não o de mobilização e participação efetiva.

O projeto político pedagógico da escola estagiada “A” aponta que é “muito difícil trazer a família para dentro da escola, pois a visão que as famílias têm da escola é muitas vezes assistencialista, e a relação entre profissional e família muitas vezes é realizada através da agenda escolar”.

Entendemos que essa dinâmica de comunicação entre escola e família não é eficiente, já que muitas vezes os pais e familiares nem tomam ciência dos informes anotados na agenda escolar, seja por falta de tempo, de atenção, interesse esquecimento ou outro motivo, deixando assim, passar despercebidos assuntos, inclusive urgentes, a serem tratados com a equipe gestora.

O processo de sensibilização como o de mobilização precisa ser estimulado através de canais de comunicação eficazes e que possam atingir os interesses coletivos sem desconsiderar os particulares, sendo necessário diversificar as formas de comunicação entre escola e família para que não existam aqueles excluídos do processo de participação.

Na escola “B” há pais e familiares de estudantes que alegam não ter tempo para maior interação com a escola de seus filhos justificando suas ausências pela inflexibilidade de seus horários de trabalho. Para essa questão, a gestão escolar procurou realizar os eventos escolares em horários alternativos para que todos pudessem participar tentando, assim, minimizar a ausência dos familiares pelo

motivo de horário. Essa prática de horário flexível para a realização dos eventos permanece em curso na escola.

A gestão escolar pode influenciar a relação escola e família por meio de ações em sentido estrito (positiva) ou pela omissão (ação negativa). A definição de um desses aspectos centra-se no compromisso ético-profissional e político-pedagógico do gestor com a função exercida.

No sentido positivo, portanto, o diretor escolar pode influenciar a relação escola e família ao estabelecer compromisso de elaborar coletivamente um plano de ação gestora e que nele deve envolver todos os membros da equipe gestora, a comunidade escolar e depois implantar e implementá-lo, o que significa criar as condições para a sua viabilidade, sabendo adequar sua organização à realidade escolar; além de identificar dificuldades, conflitos; colocar em prática processos decisórios participativos; identificar os contextos (interno e externo) da unidade escolar e estabelecer estratégias de ação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto no presente trabalho, importa esboçar, ainda que breve, que a relação entre a escola e a família, além de ser uma ação contínua que desenvolve a socialização, onde o maior objetivo é a construção do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pode ter no planejamento educacional um momento importante para a mobilização da comunidade em torno da educação escolar, desde que não seja realizado de forma burocrática, mas dinâmica e participativa.

Os resultados da pesquisa nos revelaram que a relação escola e família é uma ação de gestão democrática e também é um dos grandes desafios enfrentados pelas equipes gestoras nas instituições escolares. Contudo, entendemos que realmente não é fácil conseguir a participação de todos os atores da escola, mas é importante a gestão escolar sempre continuar tentando, lembrando que embora gestão democrática, como uma dimensão essencialmente política, não pode prescindir de mecanismos que auxiliem a tomada de decisão dentro de certa racionalidade.

É fato que na Academia temos discutido muito as potencialidades da gestão escolar democrática. No entanto ela só tem sentido se motiva uma

mobilização social em torno da educação que é um problema de toda a sociedade e não apenas do "setor educacional" e seus agentes.

Entendemos que os pais são os primeiros educadores da criança e que ao longo de sua escolaridade continuam a serem os principais responsáveis pela sua educação (geral) e bem estar. A escola aparece como parceira e responsável pela educação escolar e uma questão precisa ser destacada: a sociedade, em geral, continua achando que educação é problema para os professores, diretores, dirigentes etc., e não da sociedade como um todo. A educação não é pensada em termos estratégicos e como alavanca para transformações em outros setores. Lamentavelmente, a educação continua sendo tratada como "área de especialistas" e não como assunto de todos.

A relação escola e família é um dos fatores importantes para a qualidade da educação, e é um lado da democratização, importante, sem dúvida, mas que depende, igualmente, do outro lado que é a gestão democrática da escola. Mas não uma gestão no vazio, mas em cima de objetivos concretos e que sejam importantes para desenvolvimento humano e coletivo.

Ademais, democratizar a escola a partir da compreensão da necessidade de fortalecimento dos mecanismos de participação dos atores escolares e, não diferentemente, da família, na tomada de decisões na escola é fundamental, já que o estilo de organização escolar adotado pela gestão influencia as interações entre as pessoas, determinando práticas, formas de relacionamento e, não menos importante, a efetivação das ações colaborativas e democráticas. Todavia, sem perder de vista as responsabilidades do Estado, já que a escola é resultado de uma política pública educacional.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. A condição humana. 4ª ed., (Trad.: Roberto Raposo). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/IMESP, São Paulo, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LAKATOS, E. V; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e

interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6.ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MARQUES, R. Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos. In: _____. Os professores e suas famílias: a colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte, 1997, p. 1-48.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

RESCIA, A. P. O. Relação escola e família mediada pela gestão escolar: um estudo de caso. 2005, 129f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

REYS, C. R.; MONTEIRO, H. M. Olhando e observando. In: REYS, C. R.; MONTEIRO, H. M. **Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional.** São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 11-29.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E.M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implantação de um novo modelo. In: **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 67, p. 19-38, 2015. Disponível em:
file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/rie67a01.pdf Acesso: 24out2016.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola:** desafios e perspectiva. Brasília: Liber Livro, 2007.

DESAFIOS DO TRABALHO COM DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DURANTE UM EPISÓDIO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de – UNESP¹⁹²

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar – UNESP¹⁹³

SILVA, Caio Samuel F. da – UNESP¹⁹⁴

1. SEXUALIDADE, GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO

Vianna (2012), ao analisar a produção de teses e dissertações sobre as temáticas gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre 1990 e 2009, refere que “A produção acadêmica sobre a temática de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais ainda é tímida” (p. 28) e evidencia um processo de negociação e/ou disputa entre os movimentos sociais e o Estado. A autora destaca que

A discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar é antiga, mas o mesmo não se pode dizer da proposição desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação, menos ainda ao relacionar o tema da sexualidade ao reconhecimento da diversidade sexual (p. 30)

O senso comum sobre sexualidade humana ancora-se em ideias essencialistas nas quais a sexualidade de cada indivíduo particular se constitui em algo que cada indivíduo geral possui naturalmente, dado a priori, “desde sempre”. Este modo de pensar reforça a concepção de que todo sujeito vivencia da mesma forma sua subjetividade, o reconhecimento de seu corpo e do outro, seu relacionamento com seu próprio corpo e com o corpo do outro, o desejo, o prazer etc., impossibilitando, muitas vezes, a compreensão de que a sexualidade humana é construída cotidianamente no relacionamento do indivíduo consigo e com a sociedade.

Não há nada de exclusivamente “natural” na sexualidade humana, pois é através de processos culturais que se define a concepção de corpo, a ideia de

¹⁹² Doutora em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências, UNESP – Campus de Bauru. Depto. de Economia, Administração e Educação; Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, UNESP – Campus de Jaboticabal – SP. rose.oliveira37@gmail.com.

¹⁹³ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Depto. de Economia, Administração e Educação; Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, UNESP – Campus de Jaboticabal – SP. anapaulabrancaleoni@gmail.com.

¹⁹⁴ Doutor em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências, UNESP – Campus de Bauru. Escola Municipal de Educação Básica Cel. Vaz. caiofranciscati@gmail.com.

natureza, a representação dos gêneros nos corpos, o que é natural ou não e, até mesmo, a forma de expressar os desejos e prazeres (LOURO, 2000).

Duarte (2012) explica que a sexualidade configura-se enquanto construção individual e social. É elaborada socialmente, pois é edificada na vida em sociedade e modificada pelos discursos sociais. Ao mesmo tempo em que é algo que faz parte da vida de todas as pessoas, é singular para cada ser, envolvendo aspectos sociais, psíquicos e culturais que carregam historicidade, práticas, atitudes e simbolizações (MOIZÉS; BUENO, 2010 apud DUARTE, 2012).

Castro et al (2004), Figueiró (2006) e Duarte (2012) afirmam que na sexualidade está incluído o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o gênero, a identidade sexual, a orientação sexual, o erotismo, o envolvimento emocional, o amor, a reprodução, o sentimento, os gestos, a comunicação, o toque, a intimidade, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual. Louro (2000), por sua vez, destaca que a família, a escola, a igreja, o trabalho, a mídia, as instituições médicas e legais, estão intimamente relacionadas com o processo de construção da sexualidade.

Embora a literatura traga uma concepção ampla de sexualidade, na escola sua compreensão é reduzida à genitalidade, ao ato sexual e ao conhecimento de procedimentos que podem garantir o autocuidado e as responsabilidades sociais, abordagem esta que pode ocasionar desassociações entre a sexualidade, uma sociedade mais inclusiva e os direitos humanos. Torna-se assim relevante a atuação da comunidade escolar na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) citam em seu texto a palavra sexualidade em apenas seis momentos, mas destacam o princípio de que a escola deve tratar das questões de gênero e dos diferentes tipos de orientação sexual a fim de problematizar as diversidades que compõe nossa vida social e dar maior visibilidade às minorias, buscando amenizar as desigualdades e preconceitos.

Uma década antes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tema transversal Sexualidade, embora com um discurso em grande medida voltado para a prevenção, já destacavam que a sexualidade é um tema amplo e polêmico, multidimensional, demarcado pela história, pela cultura e pela configuração social, assegurando que o trabalho com a temática em sala de aula deve focar as

dimensões sociológicas, psicológicas e fisiológicas, enfatizando ainda a importância da discussão das relações de gênero (BRASIL, 1998).

No Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), a temática sexualidade se expressa por meio de conteúdos explicitamente biológicos associados à reprodução humana e à saúde reprodutiva. Salta aos olhos a ausência da abordagem multidimensional do tema, o que expressa o pouco diálogo do currículo com as atuais demandas sociais que exigem currículos sensíveis aos campos da sexualidade, dos direitos humanos e comprometidos com a formação de identidades democráticas. Ribeiro (2010, p. 150) critica o modo como a temática é abordada nos diferentes documentos oficiais, evidenciando que “a Educação Sexual [nos currículos], ao invés de questionar valores, crenças e costumes, tem servido para adaptações e readaptações do que foge à normalidade”.

Mesmo frente a currículos desfavoráveis, a atuação docente deve possibilitar aos estudantes uma vivência responsável de sua sexualidade em seus múltiplos aspectos. Desse modo, o presente trabalho apresenta a análise da conduta de licenciandos em Ciências Biológicas, futuros professores, em dois encontros de uma sequência didática sobre o tema Sexualidade aplicada junto a alunos de um oitavo ano de uma escola pública do interior do Estado São Paulo, com os objetivos de que os estudantes compreendessem a sexualidade de modo abrangente, desenvolvendo a criticidade e a capacidade argumentativa, combatendo preconceitos e estereótipos, instrumentos essenciais para o exercício da cidadania.

2. METODOLOGIA

O estudo pautou-se em uma metodologia qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática e a gravação em vídeo e em áudio de todas as atividades, com posterior transcrição, as notas de campo dos licenciandos sobre sua prática pedagógica e consequentemente, a produção de saberes elaborados durante essa prática, as dúvidas e angústias vivenciadas, as escolhas efetivadas, as descobertas de si enquanto sujeito-professor que se relaciona com o conteúdo, com o aluno e com o

entorno escolar. Os dados compilados foram organizados e analisados de acordo com os princípios teóricos que nortearam o estudo.

Esta pesquisa foi desenvolvida junto a uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do interior paulista, em cinco encontros de 1h40min cada, com 30 alunos na faixa etária entre 13 e 15 anos. As atividades foram desenvolvidas durante o estágio curricular supervisionado por dois licenciandos¹⁹⁵ do último semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade pública do interior do Estado de São Paulo, que não tiveram conteúdos sistematizados sobre sexualidade humana em seu currículo. A temática da sequência didática foi de livre escolha dos licenciandos.

O Quadro 01 apresenta as atividades desenvolvidas durante a sequência didática. Optou-se, metodologicamente, por apresentar e discutir apenas os dados do segundo e do terceiro encontros da sequência desenvolvida devido à característica dos mesmos, dado que foram planejados para abordar direitos humanos, papéis sociais, cultura e preconceito, bem como a adequação ao espaço de escrita disponível.

¹⁹⁵ L1 e L2. Os alunos foram nomeados por A1, A2, etc., sucessivamente.

Quadro 01 – Temáticas abordadas, materiais e estratégias utilizadas durante a sequência didática

Momentos	Temas/Conteúdos	Materiais	Estratégias
Primeiro Bimestre	LCP	Levantamento de conhecimentos prévios	Questionário
	1º encontro	Contrato Didático	Caixa de perguntas, lousa e giz
	2º encontro	Sexualidade, cultura e direitos humanos – papéis sociais e preconceito	Vídeos ^{196, 197, 198} , lousa e giz
Segundo Bimestre	3º encontro	Sexualidade, cultura e direitos humanos – para além dos ‘determinantes’ biológicos	Lousa e giz, cartões com perfis ¹⁹⁹ , biscoito sexual ²⁰⁰ , imagens ²⁰¹
	4º encontro	Saúde sexual e reprodutiva: cadeia de transmissão de DSTs e gravidez na adolescência	Fichas para dinâmica, imagens ⁷
	5º encontro	Saúde sexual e reprodutiva: sexo seguro – métodos contraceptivos e proteção contra DSTs	Imagens ⁷ , vídeos ^{3, 202}
	6º encontro	Amarrando os conceitos	Quiz, cartazes, imagens ⁷

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

2.1. CONVERSA SOBRE PAPEIS SOCIAIS

196 “Era uma vez outra Maria”. Vídeo de 20 minutos que apresenta experiências comuns a mulheres jovens e aborda assuntos como saúde sexual e reprodutiva, violência, gravidez, maternidade e trabalho (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ezAQj3G4EY>>. Acesso em ago. 2015).

197 “Minha vida de João”. Vídeo de 20 minutos que provoca o questionamento entre homens jovens sobre a forma como foram socializados e os papéis de gênero que foram levados a assumir (Disponível em: <<https://vimeo.com/11596251>>. Acesso em jun. 2015)

198 “Medo de quê?”. Vídeo de 18 minutos que provoca a reflexão sobre o respeito à diversidade sexual e para a redução da homofobia. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cloeUqBxhi0>>. Acesso em ago. 2015)

199 Cartilha contendo sete perfis elaborados pelos autores.

200 Biscoito Sexual (Disponível em: <sexusuís.wordpress.com>. Acesso em ago. 2015)

201 Imagens de internet

202 “Métodos anticoncepcionais”. Vídeo do governo federal de sete minutos que relata os principais métodos contraceptivos. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9IG6JM9BJKE>>. Acesso em ago. 2015)

Com o objetivo de auxiliar os alunos a refletirem sobre os diferentes tipos de preconceito e, especificamente o preconceito de gênero, além de perceberem os problemas gerados por estas atitudes, os estudantes foram instados pelos licenciandos a elencarem características gerais de homens e mulheres. Os alunos trouxeram ideias e posicionamentos enraizados no senso comum e em padrões conservadores, vinculando a imagem feminina ao sexo, a atributos físicos de beleza e à responsabilidade de criar os filhos. Já aos homens foram atribuídas características associadas ao sustento do lar, ao descanso e ao ato de sentir prazer, bem como a masturbação, conforme expresso no trecho²⁰³ que segue:

L1: Quando vocês pensam na palavra mulher o que vem na cabeça de vocês?

A4: Sexo!!!

A2: Femi-ni-dade, não femili ... Ah... Não sei falar.

L2: Feminilidade?

L1: Só isso que vocês representam para a mulher? “Sexo” e “feminilidade”?

A9: Cabelo grande.

A4: Beleza.

A9: Charme!!

A4: Vocês querem saber o que a gente acha que é de mulher?

L1: Isso, eu quero que vocês me falem o que é o papel de mulher.

A5: Cuidar de filho.

A0: Ah é mesmo, mulher tem que cuidar de filho.

L2: E aí, e os homens? O que vocês acham?

A2: Ficar deitado.

A8: Trabalhar.

A0: Dormir.

A1: Comer.

A4: Bater... Punheta.

A9: Se masturbar, calma [fazendo referência à fala do A4].

A4: É, se masturbar!

A9: Fazer sexo!

Os estudantes apresentaram em suas falas estereótipos que compõem a sociedade e que se tornam características definidoras de lugares simbólicos e sociais. Na fala dos adolescentes foi possível observar manifestações de sexismo, comportamento presente em várias sociedades, sobremaneira no contexto brasileiro. Fonseca (1995) afirma que a sociedade e o conhecimento por ela gerado vêm sendo, até o momento, vinculados e destinados unicamente aos homens, seres estes que ao longo da história ganharam de alguma forma um papel superior ao das mulheres.

²⁰³ As falas de alunos e licenciandos foram transcritas literalmente, mantendo-se os erros de linguagem.

Fonseca (1995, p. 52) ainda destaca que ideias muito defendidas como, por exemplo, “o homem satisfaz seus desejos, libera seus instintos, trabalha, casa, come, dorme, faz sexo, diverte-se em liberdade”, apenas reforçam o patriarcalismo que ainda sobrevive em nossa sociedade, uma cultura que passa a ser incentivada dentro das famílias, igrejas e escolas, por meio de posicionamentos retrógrados vistos até mesmo em livros didáticos. O reforço do patriarcalismo citado transfere às mulheres a permissão de usarem apenas três máscaras sociais (mãe, esposa ou prostituta), reprimindo-as e proibindo-as de expressarem e descobrirem, da mesma forma que é permitido aos homens, a sua sexualidade e o seu prazer.

No decorrer da atividade, foram trabalhados dois recortes de filmes em que papéis sociais de homem e mulher foram apresentados, permitindo a continuidade do diálogo por meio da relação entre as características elencadas pelos alunos para homens e mulheres às situações mostradas nos vídeos. Optou-se pelo uso de recursos audiovisuais uma vez que os mesmos estimulam mais de um sentido, sendo extremamente positivos para o processo de ensino-aprendizagem. Durante a discussão possibilitada pelos vídeos, foi possível observar que os licenciandos não apenas aplicaram, mas reinterpretaram os currículos escolares que lhes foram apresentados, bem como as falas dos estudantes, a partir de suas próprias leituras de mundo.

L1: E se a gente for pensar... O menino está jogando futebol, aí a menina vai tentar jogar bola, o que acontece?

A5: Eles fazem ela parar.

A4: A menininha tava lá no vídeo toda correndo.

A2: Ah acontece milhares coisas... Daí apagaram ela e colocaram em outro lugar e desenharam uma boneca não é verdade? [se referindo à situação do vídeo assistido em que as meninas são apagadas quando realizam atividades ditas ‘de menino’]

L1: Para vocês o que quer dizer isso? Isso que o A2 descreveu pra gente? Qual a ideia por trás disso?

A3: Ela tava fazendo uma coisa que eles julgavam ser de menino.

L2: Isso, o que é o lápis no vídeo?

A0: O lápis na verdade seria como se fosse a sociedade, a menina quer jogar futebol, mas a sociedade fala que ela não pode que ela tem que brincar de boneca. Um orgulho bobo da sociedade.

L1: Por que o lápis faz isso?

A12: Normal [fazendo com as mãos o movimento de aspas]. Né, como se lugar de menina fosse brincar de boneca. O lápis em todas as cenas ele está lá fazendo as coisas... Então ela vai lá pensa... O lápis vai lá apaga e coloca o que é ‘normal’.

A2: É machismo!! Como se um menino não pudesse se apaixonar.

As escolhas, estratégias e decisões tomadas pelos licenciandos foram assim feitas em razão dos conflitos enfrentados na realidade imediata da sala de aula, sempre que possível articuladas com informações advindas da vivência do estágio supervisionado. Os licenciandos intencionavam que o trabalho de temas relacionados à sexualidade não se caracterizasse por uma atitude memorística e passiva. Desse modo, abordar a temática não se constituiu em uma tarefa fácil, visto que além de domínio do conteúdo elencado pela sequência didática em questão, foi observado pelos licenciandos que o professor deve também ser capaz de criar um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e afetivo de seu aluno, de entender a estrutura de pensamento do estudante, desenvolver os diferentes tipos de conteúdos, não apenas os fatos e conceitos, mas principalmente procedimentos e atitudes.

O excerto evidencia que, a partir do diálogo, seria possível aos licenciandos aprofundar a abordagem das desigualdades sociais entre homens e mulheres na sociedade brasileira, visto que a escola deve ser espaço privilegiado para a formação cidadã e luta contra formas de preconceito. Biscoli et al (2005) afirmam que a sexualidade é inerente ao contexto escolar, cabendo a escola o papel de corrigir, enriquecer e ampliar os conceitos dos educandos, da família e, desta forma, da sociedade. Para que os licenciandos pudessem mediar com maior clareza as falas dos estudantes, auxiliando-os a refletir sobre normas e dinâmicas de poder desiguais (exemplificadas, no vídeo, pelo lápis), fator estratégico para alcançar a equidade de gênero, os licenciandos deveriam ter vivenciado na Universidade uma formação que os empoderasse para esse tipo de mediação. Quando essa formação não ocorre, os sujeitos ou não percebem as oportunidades para problematização ou são instados a reproduzir seus conceitos e crenças pessoais em sala de aula. Dulac (2009) refere que um dos maiores receios dos professores ao trabalhar sexualidade e gênero na escolar está ligado ao desconforto de saber que terá de lidar com “o imprevisto, o inusitado, a situação que acontece e para qual se diz no senso comum “é preciso ter jogo de cintura” para contornar.

Bordini (2009), ao investigar como a educação sexual tem sido tratada nas práticas discursivas escolares, evidencia que a escola regula as experiências sexuais das/os estudantes não pelo rigor das proibições, mas principalmente por meio de “instruções e práticas úteis”. Na escola, na perspectiva da autora, não

ocorre uma livre e ampla discussão sobre as temáticas da sexualidade, mas uma abordagem com discursos pautados em temas, lugares e regimes de fala previamente concebidos e valorados e que já vem formatada sob certos parâmetros.

Um melhor preparo docente para mediar as situações possibilitaria lançar luzes sobre as dinâmicas sociais por meio das quais o gênero é socialmente construído, desnaturalizando certos estereótipos e questionando as desigualdades, visto que abordar o gênero como socialmente construído no cotidiano da escola, da família, da rua, da mídia, etc., toma como pressuposto que as convenções sociais decorrentes das relações de gênero podem ser transformadas.

2.2. CONVERSA SOBRE PRECONCEITO

Ainda nos encontros analisados neste texto, foram levantados pontos sobre o preconceito voltado à orientação sexual e reflexões sobre diferenças entre gêneros e outros tipos de preconceito. Ao se perguntar aos alunos o que eles entendiam por preconceito, foram obtidas diferentes respostas tais como: “julgar; desigualdade; machismo; racismo; racista, bullying; maltratar; diferença; preconceito com gay; sapatão; preconceito com gordo”. A partir destas, foram geradas possibilidades de discussão e reflexão das ideias apresentadas, associadas ao material fílmico utilizado.

L1: Vocês falaram que tinha uma cena no filme de dois caras ‘se pegando’ [se referindo a uma troca de carinhos entre dois homens na película]. O que a cena mostrou?

A6: Desigualdade.

A4: Diferença.

A2: Maltratar.

A5: Humilhar.... Humilhar né sôr... Porque eles foram expulsos do shopping

A4: Bullying.

L1: Acontece bastante?

[...]

A5: Mas é certo né sor... Porque... A sei lá!

A13: Ah, não é não!!

A5: A lógico que é!!

A13: Você não pode beijar menina?!

A0: É normal.

A5: Ah.

A0: É a mesma coisa.

A4: É respeito!!! Têm que ter respeito.

L1: Desrespeito, ofensa, humilhação... Você julgar as pessoas, eu acho, que o maior problema é nosso está aqui no “julgar” e não pensar na pessoa sem pensar na gente, eu acho.

A13: O A5 acabou de julgar!!

As transcrições evidenciam um conflito de opiniões entre os estudantes (“é certo ou normal pessoas do mesmo sexo biológico beijarem umas as outras?”), ao mesmo tempo em que mostram a necessidade de aprendizagem de resolução de conflitos pelos licenciandos, aspecto enfrentado pelos docentes em início de carreira. Este processo formativo, científico e humano pode ser considerado um tipo de aprendizagem de extrema importância para o desenvolvimento profissional dos licenciandos como futuros professores, visto que, segundo Bejarano e Carvalho (2003), quando um professor em início de carreira usa estratégias pessoais para a resolução dos conflitos e preocupações e visa resultados a longo prazo, testemunhamos o desenvolvimento profissional desse docente.

A partir das falas expressas, os licenciandos poderiam ter discutido a articulação da discriminação social por gênero e por orientação sexual na sociedade brasileira. Apesar de ter havido transformações importantes no Brasil do final do século XX no que tange às questões relativas às relações de gênero e à orientação sexual, não é raro haver a perpetuação de violência (xingamentos, insultos, difamações, agressão física, abusos sexuais, etc.) contra mulheres ou contra minorias sexuais pelo simples fato de estas não responderem às expectativas sociais de comportamentos de gênero. É essencial que o professor tenha uma formação que o possibilite a não centrar seu enfoque apenas no corpo biológico, ampliando possibilidades de reflexão acerca do que o estudante e a sociedade pensam sobre o corpo e sobre o que se vivencia através dele, proporcionando ainda espaço de questionamentos de comportamentos aceitos para homens e mulheres na sociedade, desmistificando estereótipos e atacando as desigualdades de gênero (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

A0: Isso não é normal

L1: Mas então, o que é normal?! Na China é normal comer cachorro.

A2: Eu só acho que Deus criou cada um cada um pra quê mudar?

A4: Professor, tipo assim... A mãe do A12 aluga casa pra duas sapatona... Se ela tivesse preconceito ela nem iria alugar né?

P1: Isso.

A2: Deus criou cada um do jeito que é.

A3: Professor eu tenho uma irmã que é sapatona eu não tenho preconceito.

A4: Aham... Mas cada um tem um gosto da pessoa... Mas ele (Deus) não vai ficar contente, eu acho, mas o que nois vai fazer? Nois vai ter algum direito de ir lá e chamar atenção deles? Não tem!!

Borges e Meyer (2008) salientam que é no ambiente escolar que podem surgir as piores situações de violência e exclusão a quem não pertence à

sexualidade hegemônica. Possibilitar que a escola discuta a sexualidade em seu caráter multidimensional implica que a formação do professor contemple esse aspecto, pois esta discussão depende, dentre outros fatores, de docentes que se sintam capazes de abordar e problematizar não apenas aspectos associados ao corpo biológico, a saber, DSTs, anatomia e fisiologia do sistema reprodutor masculino e feminino, mas, sobretudo, aspectos sociais, culturais, éticos, filosóficos, entre outros, independente de se o material pedagógico utilizado em sua sala de aula possibilitar essa abordagem ou não (UNBEHAUM; CASASIM; GABA, 2010).

O excerto da discussão entre os estudantes sobre o que é “normal” em termos de orientação sexual vinculada à religião evidencia essa necessidade ampla de formação docente. Os licenciandos, como todos os indivíduos da sociedade, constituem-se em sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade. Deste modo, faz-se necessário que na Universidade existam espaços formativos que possibilitem a problematização voltada à desconstrução das significações opressoras de gênero e sexualidade das pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo, com a desnaturalização das violências, a ampliação da autonomia, a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e a diminuição da vulnerabilidade desses sujeitos.

Destacamos a necessidade de problematização na formação dos futuros professores em uma perspectiva foucaultiana. Para esse autor problematização se configura no

conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 1986).

Do mesmo modo, concordamos com Britzman (2001) que coloca em discussão “as relações entre curiosidade, liberdade e sexualidade” e nos interroga sobre a forma de educar para a sexualidade a partir de um discurso de não incentivar o conhecimentos de vivências sexuais, a julgar pela própria ideia equivocada de que o ato de falar, investigar, conhecer uma educação ligada à sexualidade estaria gerando o ato de incentivo a sexualidade desregrada, ensinado os alunos a ‘fazer sexo’. A autora coloca que quando se ensina e estimula o conhecimento por meio da liberdade à curiosidade, o conhecimento sobre a sexualidade e outras esferas da educação passa a ter um olhar diferente, situado na esfera da paixão pelo desconhecido e a vontade de saber.

Na literatura, no cinema, na arte, na música, a preocupação não está em como estabilizar o conhecimento, mas em como explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões. Nessas formas de arte, a incerteza pode causar ansiedade e medo, mas esses afetos podem ser explorados em todo o seu drama, sem sugerir a incompetência da leitora ou do leitor. Meu argumento é de que o currículo da sexualidade deve estar próximo à dinâmica da sexualidade e o cuidado de si. Uma conversa franca não pode ser planejada antecipadamente, pois se tentarmos prever o que acontecerá estaremos nos movimentando no terreno da paixão pela ignorância (BRITZMAN, 2001, p.108 -109).

A mesma autora reconhece que esse modelo exige muito do docente, sendo primeiro um exercício interdisciplinar, a conversa entre os/as professores/as das diferentes disciplinas. É necessário questionar até que ponto o conteúdo pedagógico aguça a curiosidade dos estudantes e se os docentes estão preparados para uma abordagem que demonstre clareza, mas não suponha certezas. A autora argumenta que é necessário uma dose de coragem política, pois a amplitude do tema sexualidade a exige.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da sequência propiciou aos licenciandos oportunidades de reflexão sobre o seu fazer, sobre a sua prática, permitindo uma percepção de que conteúdos específicos da área de sexualidade, que não foram trabalhados durante seu processo formativo na Universidade, muitas vezes foram mediados pelos licenciandos através de conceitos e crenças pessoais. Os licenciandos, em sua experiência pedagógica, tenderam a desconsiderar as questões surgidas no contexto da sala de aula ou trataram da temática sexualidade sob a perspectiva ensino de preceitos morais. A ausência de disciplinas formadoras em sexualidade na Universidade dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora no cotidiano escolar, no qual a sexualidade não é percebida em sua plasticidade, mas de forma estanque e imutável, sem possibilidade de transformação.

REFERÊNCIAS

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. de. Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, Brasil, v.8, n.3, dez. 2003, disponível em <www.if.ufrgs.br/ienci/?go=artigos&idEdicao=27#> acessado em janeiro de 2017.

BISCOLI, C.; FAVARÃO, N.R.L.; FEITEN, R.H.; SOUZA, A.C.P.; PERPÉTUO, C.L. Sexualidade em sala de aula: um estudo da produção de sentidos. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar**, Umuarama, v. 9, n. 1, jan./abr. p.47-55, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47- 51.

BORDINI, S. Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba. Dissertação (Mestrado) – UFP, Curitiba, 2009.

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Aval. pol. públ. Educ.** v. 16, n. 58, p. 59-76. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais: 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ªed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001, p. 83 - 111.

CASTRO, G. C.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

DUARTE, V. **A educação sexual e o adolescente: um novo olhar frente ao desafio**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

DULAC, E. *Sexualidades e escola: considerações e questões levantadas pelos/as participantes de um curso voltado à educação para a diversidade*. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Linhas**, Santa Catarina, v.7, n.1, p.1-21, 2006.

FONSECA, R. M. G. S. A educação e o processo de inclusão- exclusão social da mulher: uma questão de gênero? · **R. Bras. Enferm.** Brasília, v. 48, n. 1, p. 51-59, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
LOURO, G. L. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio**, coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2012.

UNBEHAUM, S.; CASASIM, S.; GAVA, T. **Gênero e Sexualidade nos currículos de Pedagogia**. In: fazendo gênero 9: diásporas, diversidades, desigualdades. Anais... Santa Catarina, 2010. Disponível em:
<<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/>>. Acesso em dezembro de 2016.

DESENVOLVIMENTOS HUMANO E SOCIAL: ações educativas de intervenção à pediculose na rede e nos serviços municipais de educação infantil de Franca/SP

FREITAS, Ângela Cristina Basílio de – Uni-FACEF²⁰⁴
ANDRADE, Kelly Jacqueline Barbosa de – Uni-FACEF²⁰⁵
SANTOS, Cibele Gomes dos – Uni-FACEF²⁰⁶

1. INTRODUÇÃO

A vulnerabilidade de crianças no aspecto social pode comprometer o desenvolvimento educacional das mesmas, porém esse fator não implica necessariamente que a pediculose está relacionada à infestação somente em crianças carentes.

O *Pediculus Humanus capitis*, conhecido como piolho de cabeça, é o parasita responsável por causar a pediculose. Doença essa que afeta principalmente a população infantil com idade entre três e treze anos de idade, e que independem de classe social das mesmas.

Nesse contexto, o espaço escolar é um dos principais ambientes em que se propagam os piolhos, devido ao aglomerado de crianças e as atividades realizadas em grupos.

Na área da Saúde, as escolas são identificadas como espaços propícios para a orientação e prevenção à saúde, e nesse aspecto o Brasil já possui desde 2007 políticas públicas de saúde que abrangem a comunidade escolar, por meio de um Programa de Saúde à Escola (PSE), que propõe contribuir para a promoção de saúde na escola, tendo a educação em saúde como um de seus pilares fundamentais.

Mediante esse contexto o artigo tem como objetivo pontuar estratégias de intervenção para o controle da pediculose, por meio de um projeto de políticas públicas interdisciplinar na rede municipal de educação infantil da cidade de Franca-SP.

²⁰⁴ Graduação em Ciências Contábeis (Uni-FACEF) e Licenciatura Plena em Matemática (UNIFRAN), Mestre em Desenvolvimento Regional (Uni-FACEF), angelafreitas@facef.br

²⁰⁵ Graduação em Biomedicina (UNIFRAN) e Graduação em Farmácia (UNIFRAN), Especialização em Citologia Esfoliativa (UNIFRAN), Mestre em Ciências (UNIFRAN) e Doutorado em Ciências (UNIFRAN), kellyjacqueline@facef.br

²⁰⁶ Graduação em Biomedicina e Enfermagem (UNIFRAN) e Mestranda em Desenvolvimento Regional (Uni-FACEF), cibeleagomes@facef.br

Esta pesquisa se propõe a responder: - Quais as possíveis formas de um projeto de políticas públicas interdisciplinar contribuir com os desenvolvimentos humano e social de crianças em situações de vulnerabilidades?

Assim, diante dessa problemática, os objetivos específicos são: a) conscientizar, de maneira pedagógica a comunidade escolar, através de cartilha ou folder; b) disponibilizar, por meio de parcerias com Instituições de Ensino Superior do curso de Medicina e ou Instituições de Ensino Técnico em Enfermagem, palestra ou oficina realizada por estudantes acompanhados de um docente; c) atividades lúdicas realizadas por profissionais ou alunos do curso de Psicologia; d) intervenção familiar a ser realizada por profissionais da área de Serviço Social, e solicitação de medicamentos em parceria com a Secretaria da Saúde.

Para se alcançar os objetivos propostos, será utilizado como estratégia metodológica um estudo teórico sobre a pediculose e as formas de tratamento e em seguida uma abordagem da educação à saúde.

2. SAÚDE PÚBLICA E A PEDICULOSE

Pode-se dizer que o homem está com saúde quando, pelo intercâmbio com o ambiente, consegue manter sua individualidade biológica, diminuindo agressões e resolvendo conflitos que surgem. Estar com saúde, na área biológica, significa lutar para manter o equilíbrio físico diante das mutações ambientais, à procura de seu ótimo-viver (MAGALHÃES E SILVA, 2012). Contudo, de acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS define a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”. Este conceito, divulgado na carta de princípios, da OMS em sete de abril de 1948, (desde então o Dia Mundial da Saúde), implica num extraordinário avanço, já que este conceito foi difundido e adotado como conceito universal e proporcionou o reconhecimento do direito à saúde e da obrigação do Estado na promoção e proteção da saúde.

O conceito universal de saúde apesar de bastante abrangente, ainda não é suficiente para englobar uma definição de bem estar. O que nos leva a concluir que bem estar, está além do conceito de saúde, sendo necessário acrescentar o conceito de determinantes sociais de saúde para conseguir se

estabelecer e mensurar o bem estar de um indivíduo ou coletividade. A OMS conceitua determinantes sociais da saúde como os fatores/condições em que uma pessoa vive e trabalha. Também podem ser considerados os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e fatores de risco à população, tais como moradia, alimentação, escolaridade, renda e emprego.

Nunes et al (2016), afirma o exposto acima ao argumentar que saúde e bem estar estão intimamente relacionadas com temas como pobreza, igualdade de gênero, educação, crescimento, entre outros, sendo assim crucial para as condições efetivas para o desenvolvimento sustentável.

O conjunto de ações destinadas a promover, proteger e recuperar a saúde das coletividades integrantes do sistema educacional deve formar ações que tenham o objetivo de promoção, proteção e recuperação da saúde dos alunos escolarizados, sendo desenvolvidos até independente de legislações e órgãos governamentais, caso estes não estabeleçam programas oficiais coerentes (MAGALHÃES E SILVA, 2012).

Em seu trabalho, Czeresnia (2003), discorre sobre a saúde pública ou saúde coletiva, definindo esta como campo de conhecimento e de práticas organizadas institucionalmente e orientadas à promoção da saúde das populações, bem como conceitua e diferencia prevenção e promoção a saúde.

As ações preventivas definem-se como intervenções orientadas a evitar o surgimento de doenças específicas, reduzindo sua incidência e prevalência nas populações. A base do discurso preventivo é o conhecimento epidemiológico moderno; seu objetivo é o controle da transmissão de doenças infecciosas e a redução do risco de doenças degenerativas ou outros agravos específicos. Os projetos de prevenção e de educação em saúde estruturam-se mediante a divulgação de informação científica e de recomendações normativas de mudanças de hábitos.

Já a promoção da saúde é apontada pela autora como uma ferramenta para fortalecer a autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais, visto que as estratégias de promoção enfatizam a transformação das condições de vida e de trabalho que conformam a estrutura subjacente aos problemas de saúde, demandando uma abordagem intersetorial conforme citado por Terris, (1990).

Promoção da saúde define-se, tradicionalmente, de maneira bem mais ampla que prevenção, pois refere-se a medidas que "não se dirigem a uma determinada doença ou desordem, mas servem para aumentar a saúde e o bem-estar gerais" (Leavell & Clarck, 1976: 19).

Conceição (1994, p. 13) indaga que é evidente que o Ensino de Saúde nas Escolas, somente por intermédio do aluno que aprendeu conceitos, atitudes e práticas adequadas em saúde poderá atingir, quer adultos, quer crianças e adolescentes fora da escola.

Pinheiro (2015) cita que as infecções ectoparasitárias desde séculos passados representam um perfil de mortalidade importante para as populações humanas, vinculadas principalmente a determinantes sanitários e ambientais. Doenças ectoparasitárias, como a pediculose, a escabiose, a tungíase e a larva migrans cutânea (LMC), são muito comuns em comunidades carentes no Brasil. É frequente a presença de infestação severa e consequentes complicações. Apesar disso, programas de controle para essas doenças são quase inexistentes, e as mesmas estão comumente sendo negligenciadas tanto pelos profissionais e autoridades de saúde quanto pela população afetada. Como consequência, o controle de ectoparasitas em populações carentes tem sido raramente debatido no Brasil e em outros países onde doenças parasitárias são comuns.

A despeito disso, muitas doenças caracterizadas como marcas de um país subdesenvolvido já não apresentam percentuais significativos em determinadas regiões. Outras, no entanto, encontram-se mais evidentes no público carente e podem levar a graves consequências se não prevenidas, como, por exemplo: verminoses, escabiose, tungíase, larva migrans e pediculose. Dentre essas se ressalta a pediculose, causada pelo *Pediculus capitis*, parasita do homem, com prevalência na população infantil com três a 13 anos de idade, segundo Pinheiro (2015), continua sendo ao longo dos séculos um problema de saúde pública, principalmente nos aglomerados populacionais, como nos Centros de Educação Infantil (CEI), pela inexistência de ferramentas sistemáticas instituídas para interromper sua cadeia de infestação. A pediculose é causada por ectoparasita hematófago (*Pediculus humanus capitis*) o qual desenvolve todo seu ciclo de vida no ser humano (GABANI, 2010).

Neves (2004) chama-se pediculose a infestação por piolhos sugadores: pediculose do couro cabeludo e pediculose do corpo. A infestação determinada pelos "chatos" é denominada pitiríase, pitirose, fitiríase, fitirose, ou, impropriamente, "pediculose do púbis". Elas são caracterizadas por prurido, irritação da pele ou do couro cabeludo e infecções estafilocócicas secundárias (impetigo), podendo, também, determinar inflamação ganglionar satélite e alopecia. Quando infestações graves por piolho da cabeça estão associadas a más condições sociais e dietas inadequadas, as crianças parasitadas podem apresentar-se anêmicas pela deficiência de ferro subtraído pela hematofagia.

A picada do inseto ocasiona, ainda, uma dermatite, causada pela reação do hospedeiro a saliva injetada ao início da hematófaga. O prurido leva o paciente a arranhar a pele, abrindo a porta de entrada para patógenos (NEVES, 2004).

Os piolhos são transmitidos principalmente por contato. A coabitação em locais apertados, os transportes coletivos abraços e brincadeiras infantis etc. facilitam a transmissão. Os "chatos" são transmitidos por contato sexual. Os estímulos para que os piolhos mudem de hospedeiro são: temperatura, umidade e odor. A transmissão de *Pediculus capitis* e *Pthirus púbis* por meio de ovos seria um evento pouco provável, enquanto a transmissão indireta dos adultos e ninfas via fômites (pentes, escovas, gorros, bonés, toucas, fronhas etc.), bastante limitada, tendo-se em vista a curta sobrevivência do inseto fora da cabeça ou do sítio de parasitismo. Entretanto, ambos os meios são válidos, em se tratando de *fl humanus* (vestes).

Como medida preventiva pode citar que a supervisão da higiene corporal das crianças é essencial, assim como as formas mecânicas de "penteação" e "catação", associadas ao uso de pente fino, que implica numa estratégia eficaz e econômica, podendo ser aderida por comunidades carentes, impactando não só em benefício econômico, como também em relação à preservação da saúde das crianças, visto que o tratamento químico pode ser considerado "um verdadeiro veneno", como citado por Gabani (2010), já que ainda é a principal forma de tratamento adotada e que os compostos podem ser agressivos as crianças e que em sua maioria, o uso é dado por empirismo, não tendo sido prescrito por médico e nem acompanhamento da equipe de saúde (PINHIERO, 2015; GABANI, 2010).

Pinheiro (2015) ressalta que independentemente da classe social, a criança em fase escolar apresenta, de maneira geral, índices de prevalência de pediculose, com médias de até 50%. Portanto o espaço escolar está intimamente associado à alta possibilidade e vulnerabilidade de infestação pelo piolho de cabeça devido ao convívio social de aglomerados de crianças e atividades coletivas. A infestação por piolho de cabeça no grupo populacional infantil acarreta a diminuição da produtividade nas atividades educacionais diárias, uma vez que está relacionada ao absenteísmo, discriminação, baixa concentração e desconforto causado pelo contínuo prurido, afetando seu padrão de sono e autoestima.

Sendo a escola, do ponto de vista das políticas públicas, um espaço privilegiado para a prática da educação preventiva em saúde assim como da promoção da saúde, toda a comunidade escolar (professores, estudantes e pais), precisam adquirir conhecimentos adequados para fomentar e alcançar o controle e a prevenção da infestação da pediculose, evitando prejuízos com relação ao aprendizado e traumas futuros devido interações interpessoais difíceis.

3. AÇÕES E DESENVOLVIMENTOS HUMANO E SOCIAL

Para que ocorra o desenvolvimento da criança de uma forma íntegra nas instituições de ensino é necessário um ambiente propício e favorável à educação.

Os fatores de ordem econômica, social, psicológica e cultural podem comprometer o processo educacional. Cunha (1980) afirma que é possível verificar o papel que as dimensões sociais têm no processo de desenvolvimento, e ainda afirma em seus estudos que a política pública é capaz de produzir estratégia de educação voltada para uma sociedade justa. Já Pinho (1970), considera a educação como um agente de promoção social e aperfeiçoamento, capaz de aumentar as oportunidades para uma classe social vulnerável.

O espaço escolar é formado por professores, família e comunidade que devem se unir em prol de uma educação efetiva, capaz de promover o desenvolvimento e a integração plena da criança na sociedade, além de ser responsável por nutrir bons sentimentos, idéias e alegria na vida da criança.

Caso a criança tenha qualquer um dos seus direitos violados, é papel da escola intervir. Dentre os direitos, um dos principais é a saúde física e psicológica da criança que deve sempre ser preservada.

O espaço escolar é um ambiente propício para a proliferação e infestação por pediculose (piolho de cabeça), devido ao grande número de crianças e a realização de atividades coletivas. A pediculose é uma doença que poderá comprometer o rendimento escolar da criança, por absenteísmo e também falta de concentração, pois provoca prurido, sensibilidade e irritação do couro cabeludo, a baixa auto-estima em casos de discriminação.

Diante desse contexto, a escola torna-se um espaço favorável para promover a prevenção e o controle da pediculose, por meio de ações interdisciplinares junto a essa comunidade escolar.

Visando buscar o apoio por meio de parcerias com instituições de ensino a fim realizar de maneira eficaz a conscientização e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

De acordo com Bertani, Sarreta, Lourenço (2008) as práticas educacionais acadêmicas devem se integrar entre as várias disciplinas do currículo para ampliar o conceito, a prática e a promoção dos serviços de saúde pública.

Nessa mesma concepção, Cortella e Dimenstein (2015) reforça que as escolas adequadas na visão dos estudantes são aquelas que possuem projetos integrativos que contribuem para a cidadania, o conhecimento e a formação das pessoas.

Para realizar a conscientização da comunidade escolar as Instituições de Ensino Superior ou de Formação Técnica poderá oferecer subsídios junto aos alunos do curso de Comunicação Social e Letras para que redijam uma cartilha ou folder contendo as informações sobre o que é o piolho, os sintomas e a forma de tratamento. Esses estudantes serão responsáveis pela criação da arte e texto, devendo estar articulados com a equipe de alunos do curso de Medicina e Enfermagem para que as informações sejam precisas.

Posteriormente a IES disponibilizará estudantes de Medicina e ou Enfermagem acompanhados de professores dessa área para realizar palestras e oficinas para orientação e esclarecimento de dúvidas a comunidade, os quais utilizarão o folder e a cartilha elaborados anteriormente.

Em seguida, seria necessário o envolvimento dos estudantes e docentes de Psicologia com as crianças através de atividades lúdicas como teatros, jogos, desenhos para trabalhar a cartilha e repassar as informações para as crianças. Dando ênfase para se evitar a prática de bullying e preconceitos, muito comum nas escolas.

Enfim, seria necessário que profissionais e estudantes da área de Serviço Social, para realizar em parceria com Instituições de Ensino do referido curso, para que façam a intervenção familiar uma vez que o piolho é transmitido por meio de objetos de uso pessoal e as crianças dividem os espaços com outros familiares. Além de, juntamente com estudante e profissionais da área da saúde levar informações sobre posologia e modo de usar dos medicamentos de uso tópico ou oral que deverão ser fornecidos pela rede ou centro de Saúde Municipal.

Campos (1997) afirma que a educação para a cidadania integra todas as áreas curriculares através de formação pessoal e social nos programas de várias disciplinas e de diversas áreas de formação, possibilitando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento humano e social pelas ações educativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ainda requer um trabalho específico para identificar o número de crianças em fase de educação infantil, nos Centros de Convivência, Creches e Escolas Municipais, para que se possa trabalhar de forma efetiva para acabar com a pediculose.

Para tanto, é necessário a conscientização do papel das escolas para que ocorra a promoção e prevenção à saúde, evitando assim a proliferação da pediculose no ambiente escolar.

É necessário orientar toda comunidade escolar e principalmente as famílias para que tenham qualidade de vida, e possam proporcionar às crianças e toda a família uma vida saudável mesmo em situações econômico-financeiras desfavoráveis. Na concepção de Demo (1999, p. 14), o desenvolvimento requer “um olhar interdisciplinar, abrangendo todas as dimensões consideradas relevantes da sociedade”.

Para isso, à implementação de um projeto de promoção e prevenção à saúde por meio de parcerias com Instituições de Ensino, Prefeitura Municipal de

Franca e Centro de Saúde, junto às comunidades escolares municipais contribuirá com os desenvolvimentos humano e social por meio da qualidade de vida, do rendimento escolar das crianças, do conhecimento adquirido pela comunidade escolar e proporcionar um melhor convívio social através da cidadania.

REFERÊNCIAS

BERTANI, Iris Fenner; LOURENÇO, Edvania Ângela de Souza; SARRETA, Fernanda de Oliveira; Aprendendo a construir saúde: **desafios na implantação da política de educação permanente em saúde**. Franca: Ed. UNESP, 2008.

CAMPOS, Bartolo Paiva. **Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social**. Porto: Afrontamento, 1997.

CORTELLA, Mario Sergio; DIMENSTEIN, Gilberto. **A Era da Curadoria: o que importa é saber o que importa! Educação e Formação de Pessoas em Tempos Velozes**. Campinas: Papirus, 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CZERESNIA, Dina. **O Conceito de Saúde e a Diferença entre Prevenção e Promoção**. In: Czeresnia D, Freitas CM (org.). **Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003. p.39-53.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**: Mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. - Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Papirus Educação)

GABANI, Flávia Lopes; MAEBARA, Clarice Martins Lima; FERRARI, Rosângela Aparecida Pimenta. **Pediculose nos centros de educação infantil: conhecimentos e práticas dos trabalhadores**. Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 309-317, June 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452010000200014&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 24/08/2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452010000200014>.

MAGALHÃES, Kécia Priscilla Palombello; SILVA, Joseane Balan da. **A Infestação por Pediculose e o Ensino de Saúde**. Revista Saúde e Pesquisa, v. 5, n. 2, p. 408-416, maio/ago. 2012.

NEVES, David Pereira; MELO, Alan Lane de; LINARDI, Pedro Marcos; VITOR, Ricardo W. Almeida. **Parasitologia Humana**. 11ª ed. São Paulo: Atheneu, 2004, pag 407- 411.

NUNES, Ana Raquel; LEE, Kelley; O'RIORDAN, Tim. **The importance of an integrating framework for achieving the Sustainable Development Goals: the example of health and well-being**. BMJ Glob Health 2016.

PINHEIRO, Fernanda Gomes Magalhães Soares *et al.* **Determinantes Sociocomportamentais e Vulnerabilidade de Crianças da Educação Infantil à Pediculose**. Cogitare Enfermagem, [S.l.], v. 20, n. 3, set. 2015. ISSN 2176-9133. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/39960>>. Acesso em: 24 ago. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v20i3.39960>.

PINHO, Carlos Marques. **Economia de educação e desenvolvimento econômico**. Livraria Pioneira Editora, 1970.

DIREITO E RESPONSABILIDADE SOCIAL DO ENSINO: A EDUCAÇÃO DO SÉC. XXI E AS NOVAS METODOLOGIAS

GRACIOLI, Sofia Muniz Alves – USP²⁰⁷
PALUMBO, Livia Pelli – IMESB²⁰⁸

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil, cada vez mais, vem sendo discutido, em razão da busca pela finalidade, qual seja, o desenvolvimento profissional e pessoal dos discentes, para que, com seu crescimento, auxilie a evolução na sociedade, seja qual for sua área de conhecimento.

A preocupação se dá em não formar apenas para o mercado de trabalho, mas sim, para um comprometimento com a sociedade, ou seja, fazer com que os discentes reflitam e percebam a importância do seu crescimento, tanto para si quanto para a sociedade.

Em especial, o ensino jurídico, em razão de que o curso de Direito é um meio para a pacificação social e, para atingir tal finalidade, a graduação deve buscar essa meta, de modo a adaptar o ensino teórico à prática, com a prática de ações de responsabilidade social.

A prática de ações de Responsabilidade Social têm como foco modificar, transformar e promover o desenvolvimento, que se dá por meio da interação com a extensão universitária, em que a universidade se familiariza com a demanda da comunidade em que está inserida e começa agir ativamente sobre ela. Por isso, pode-se dizer que extensão universitária e responsabilidade social estão totalmente interligadas.

A responsabilidade social por parte das instituições de ensino superior não tem o significado de apenas estarem a serviço de um ou de outro segmento da sociedade, mas sim estarem comprometidas com as transformações que caracterizam conquistas democráticas. E, para isso, os cursos de Direito devem se

²⁰⁷ Doutoranda na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto - USP, Mestre pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP, Professora concursada no IMESB (Instituto Municipal de Ensino Superior). E-mail:sofiagracioli@yahoo.com.br.

²⁰⁸ Mestre em Sistema Constitucional em Garantias de Direitos pela Faculdade de Direito de Bauru. Especialista em Justiça Constitucional e Tutela de Direitos pela Universidade de Pisà, Professora concursada no IMESB (Instituto Municipal de Ensino Superior). E-mail: livia.ppalumbo@gmail.com.

engajar com a responsabilidade social, com consciência e comprometimento com a sociedade.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a responsabilidade social de Instituições de Ensino Superior, em especial dos cursos de graduação em Direito, sob o prisma do seu papel social. Ainda, tem como objetivo discorrer acerca da revisão sobre o incorporar da responsabilidade social no ensino jurídico.

O estudo encontra-se dividido em introdução, referencial teórico (em que se aborda o ensino superior no Brasil e sua responsabilidade social, posteriormente, a evolução do ensino jurídico e a sua responsabilidade social), metodologia, considerações finais e referências bibliográficas.

O artigo se justifica em razão da Responsabilidade dos cursos superiores, em destaque, a graduação em Direito, e seu papel social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Atualmente, o ensino superior no Brasil é um sistema complexo, pois diversificado em instituições privadas e públicos, com diferentes programas, com destaque para o caráter empresarial na área das instituições privadas. E não seria diferente com a graduação em Direito.

Destaca-se que, nos últimos anos, houve crescimento na atuação da educação superior no país, em número de matrículas, como no aumento de número de universidades que passaram de 882 para 973, no período compreendido de 1980 a 1998.

O ensino superior no Brasil, nos moldes atuais, precisa passar por um processo de democratização e a necessidade de novas formulações, de políticas públicas, para que, assim, a universidade seja acessível a todos, principalmente aos estudantes de baixa renda, para que estes estudantes possam ingressar nas instituições, para uma busca de melhor qualificação, melhores condições de vida, e um crescimento, tanto no campo profissional como no pessoal e, desta forma, a efetivação do direito à igualdade, que deve atingir a igualdade de condições, e o direito à educação.

Esta preocupação com a responsabilidade social por parte do ensino superior aumenta e está cada vez mais evidenciado que, para uma qualidade no ensino superior, não bastam os aspectos da formação teórica, mas que contemplem aspectos mais amplos, como as demandas sociais e, na educação jurídica, o ensino teórico-prático, para atingir a finalidade do operador do Direito, qual seja, a do próprio ordenamento jurídico, a igualdade, o controle e a pacificação sociais.

2.2 ENSINO SUPERIOR: Responsabilidade social e consciência social

Mas o que é a Responsabilidade Social?

A responsabilidade trata da obrigação de responder pelos atos e o social é tudo aquilo relativo à sociedade.

A palavra “responsabilidade”, segundo o dicionário Michaelis (1998), é “a qualidade de responsável”, que “responde por atos próprios ou de outrem”, que “deve satisfazer os seus compromissos ou de outrem”.

No sentido etimológico da palavra, “responsabilidade”, que advém do latim *respondere*, com o significado: “qualidade de responsável”, ou seja, aquele que “responde por atos próprios ou de outrem”, que “deve satisfazer os seus compromissos ou de outrem”.

Chiavenato (2004, p. 332) afirma que: “a responsabilidade social significa o grau de obrigações que uma organização assume por meio de ações que protejam e melhorem o bem-estar da sociedade à medida que procura atingir seus próprios interesses”.

Estamos familiarizados com a responsabilidade social das empresas, mas e a das IES (Instituições de Ensino Superior)? Também se deve buscar a responsabilidade social das IES, ou seja, organizações com a finalidade de educação e formação das pessoas, uma vez que desenvolvem importante função na formação dos seus discentes, no aspecto profissional mas, também, pessoal.

A responsabilidade social da instituição de ensino superior não significa apenas estar a serviço de um/outro segmento da sociedade, e, sim, o seu comprometimento com as transformações sociais, em busca de conquistas democráticas.

Destaca Boaventura de Souza Santos (1999):

A concepção mais ampla de responsabilidade social, de participação na valorização das comunidades e de intervenção reformista nos problemas sociais continua vigente no imaginário simbólico de muitas universidades e de muitos universitários e tende a reforçar-se em períodos históricos de transição ou de aprofundamento democráticos.

Em relação à consciência social, Merani (1977, p. 51) afirma:

A definição mais comum de consciência psicológica ou intelectual é a do sentimento ou intuição, mais ou menos nítido, do que se passa em nós e fora de nós; é perceber o que acompanha a atividade psíquica- mental ou afetiva- e a apresenta como real ou atuante, por assim dizer, em qualquer momento.

A consciência, nas relações cotidianas, também é a memória, ou seja, a acumulação e a conservação do passado no presente, em que cada pessoa conserva os momentos e as circunstâncias que fizeram da vida o que ela é hoje. Graças à clareza de nossas origens e trajetória, temos a possibilidade de escolha e a de liberdade.

Já a consciência individual é um acréscimo do meio, pelo qual o indivíduo se transforma e evolui, entretanto, o meio peculiar de uma determinada classe, de um grupo especial, em que constituem laços comuns que o identificam com os outros, faz com que compartilhem as grandezas e misérias das lutas diárias.

Ter consciência de algo, não é possuir alguma coisa, não é apropriar-se do saber. O homem adere à consciência a partir do momento que reconhece, e se compromete com a própria realidade da qual vivencia, de modo que o cada pessoa no desenvolvimento da graduação em Direito deve ter essa consciência, saber qual o seu papel social.

Deste modo, para que o processo de consciência ocorra, necessária uma ação ou atividade social, uma vez que tornamos conscientes na medida em que atuamos, e que a ação, responda a uma necessidade da razão, com preocupação social.

A importância da consciência para o indivíduo permite que ele tome posse de si mesmo, como também da realidade, abrindo caminho para suas escolhas, ação, escolher, reflexão, torna-se ser autor das suas próprias determinações, desenvolvendo assim, a consciência que é à base de sua construção, e, para operar o direito, deve buscar, além do tecnicismo, a função

social daquele ato, ou seja, ser útil na sua atuação ao buscar a pacificação e aperfeiçoamento da sociedade.

As IES estão orientadas para auxiliarem os docentes na execução de aulas com qualidade, que visem o aperfeiçoamento das mesmas, não mais sendo somente aulas expositivas, mas, com maior participação dos alunos nos debates, desenvolvendo como principais habilidades: compreender, analisar, sintetizar e avaliar, casos práticos e votos em processos.

Portanto, cabe às universidades trazerem ao conhecimento dos seus alunos os problemas da sociedade em geral e de forma particular da sua região/cidade para que, então, possam ser criadas soluções viáveis, inovações e atingir seu papel social. E, assim, desenvolvam sua responsabilidade e consciência sociais. Na graduação em Direito, deve haver preocupação com as técnicas de aplicação das leis, não nos esquecendo do conhecimento humanístico, levando em conta, em primeiro lugar a pessoa ou o conjunto de pessoas que sofrerá consequência daquela atuação, precisamos estudar e aplicar a visão humanística do Direito.

As IES precisaram adequar-se à essa realidade, sendo que os cursos jurídicos tiveram que adaptar sua grade curricular com matérias práticas e, também, estudo humanístico, pois, para que o operador do direito atinja seu papel, não pode apenas aplicar a técnica, deve ter em mente que está lidando com pessoas e suas atuação ocasionará consequências na vida daquelas.

Desta forma, as IES também tiveram a necessidade de inserção nesse contexto adequando suas atividades e leis de forma a regulamentar as práticas de ensino e pesquisa de forma a integrar essas atividades e os diversos problemas e exigências das pessoas na busca de conhecimento científico e inovações para os mesmos.

Portanto, cabe ao curso de Direito, a partir de uma visão sistêmica, a realização de práticas sociais para conectar-se com os problemas da população e desenvolver sua responsabilidade social, de modo o ensino jurídico deve interagir e estar próximo da sociedade, principalmente da sua comunidade local, agregando desenvolvimento dos discentes quando da busca da construção do conhecimento, que é grande propulsor da transformação social.

A concepção de responsabilidade social pode ser observada por meio das citações de Cristovam Buarque (1994), que sob o seu reitorado na Universidade de Brasília, procurou integrar responsabilidade social e ensino superior. Deixando claro também, que existem outras formas de conhecimentos que não sejam as científicas e tecnológicas, como as surgidas da prática de pensar e de agir. Assim:

A qualidade do trabalho universitário exige uma definição do conceito de qualidade, de maneira a incorporar, de um lado, a criatividade presente no ineditismo de cada trabalho e, de outro, uma sintonia dos trabalhos com o objetivo de modernidade e de contribuição para a soberania da sociedade. (BUARQUE, 1994)

Portanto, para que o curso de Direito atinja sua finalidade, os docentes e discentes devem buscar atingir o conhecimento jurídico, com a teoria e sua aplicação prática, desenvolvendo ações sociais como atendimento jurídico à sua comunidade, às penitenciárias, às famílias da sua região.

2.3 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

2.3.1 Esboço histórico dos cursos jurídicos no Brasil

Os primeiros cursos de graduação em Direito no país foram criados pela Lei de 11 de agosto de 1827, com sede em São Paulo e Olinda, sendo chamados de Academias de Direito, sendo o de São Paulo instalado no Convento de São Francisco, em março de 1828, e, em maio do mesmo ano, o de Olinda, no Mosteiro de São Bento. No ano de 1854, os cursos passaram a denominar-se Faculdades de Direito e o curso de Olinda foi transferido para Recife (TOLEDO, 2015-B, p. 27).

Com a República, houve uma significativa mudança, responsável por acabar com o dualismo exercido por São Paulo e Recife, ou seja, o início do pluralismo em relação aos cursos jurídicos no país. Sendo referida mudança a possibilidade de criação de faculdades livres, o que não permitido durante o período do Império.

“Esse fato, o aumento dos cursos jurídicos, deu ensejo às várias opiniões tradicionais como fator desencadeante da queda na qualidade dos mesmos” (TOLEDO, 2015-B, p. 28-29).

Porém, a crítica que se faz era que tal curso, com seus requisitos, visava a formação de pequena elite intelectual, social e burocrática dominante (CÂMARA, 2012). Nesse sentido, a autora afirma:

Os requisitos para ingresso dos alunos eram: comprovar a Idade de 15 anos; aprovação em língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria.

O curso durava 5 anos e abarcava as seguintes disciplinas: Direito Natural, Direito Público, Direito das Gentes e Análise da Constituição do Império, Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal (CÂMARA, 2012).

San Tiago Dantas (1978 *apud* TOLEDO, 2015-B, p. 30-31) afirmou que o problema do ensino jurídico poderia ser analisado sob dois viés: como projeção do problema geral da educação superior e de todo o sistema educacional e como um aspecto da cultura jurídica. Para ele, o Direito já havia perdido sua função quanto ao controle social.

Horácio Wanderlei Rodrigues (p. 27 *apud* TOLEDO, 2015-B, p. 30-31) destaca:

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas e, sobretudo, quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo do atual ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático.

Porém, não se pode admitir, uma vez que o direito é um meio de controle social, e não um fim em si mesmo. Se o profissional do Direito não busca esse controle, o juízo não atinge sua finalidade e o estudante da graduação em Direito deve aprender desde o início de seus estudos.

2.3.2 Responsabilidade social do ensino jurídico: novas metodologias

O curso de Direito, ao adaptar-se à nova realidade e as constantes transformações sociais, tem aplicado novas metodologias de ensino, mesmo porque os nossos alunos do século XXI estão diferentes e com necessidades outras, de quando o curso foi implantado no Brasil.

As IES estão trabalhando, tanto área administrativa, quanto nas salas de aula, para buscar a aplicação da finalidade do curso de Direito, de modo que as

instituições tem como foco a consciência de que fazer a Responsabilidade social, não seja algo que compete apenas aos seus gestores e professores, mas que seja estendido para seus alunos, para que esses, posteriormente, engajados no exercício do seu trabalho, possam repercutir o modelo dessa instituição.

Os gestores da parte administrativa são responsáveis para que a prática de ações de Responsabilidade Social sejam algo contínuo. E quanto aos professores, verifica-se a sua inserção em programas da instituição e a criação de projetos, como acontece nos atendimentos à população, no Núcleo de Prática Jurídica e nas ações nos bairros da comunidade em que aquele curso é realizado.

As instituições estão conectando a universidade com a comunidade, por meio da promoção de atividades jurídicas que cooperam para melhoria da qualidade de vida, para melhoria da interação aluno-comunidade, aluno-instituição entre outras interligações. Para um novo campo de conhecimento, aprendizado, desenvolvimento e, o mais importante, a efetivação dos direitos.

A graduação em Direito está aplicando a visão humanística na sua aplicabilidade, em que os alunos “saem” do tecnicismo para a efetiva aplicação dos direitos de cada um, em que os alunos e professores ultrapassam os limites dos bancos acadêmicos para atingirem cada pessoa que deles necessitem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as ações de Responsabilidade Social devem estar presentes no contexto das instituições de ensino superior, como função do seu papel social, principalmente, dos cursos jurídicos, em que

Observa-se que a instituição tem toda uma preocupação para o desenvolvimento de ações de Responsabilidade Social, tendo em vista promover a melhoria da qualidade de vida dessa comunidade, e conseqüentemente trazer novas oportunidades para seus alunos e para a própria instituição.

Destacou-se a importância do desenvolvimento da responsabilidade social dos cursos jurídicos, em busca do controle e pacificação sociais devendo tais cursos, por meio do seu corpo docente e administrativo, demonstrarem engajamento no desenvolvimento teórico e prático. Desta forma, será alcançada a relação entre o trabalho desenvolvido na IES e a sociedade. Daí, a necessidade de aulas não

somente expositivas, mas análise se vcasos práticos, atendimento à população, semana jurídica, com palestras sobre temas atuais, como desdobramento da atual e positiva posição do curso de Direito.

As ações de responsabilidade social dos cursos jurídicos devem ser contínuos e sempre aperfeiçoados, conforme as transformações da própria sociedade, buscando o desenvolvimento da sociedade e desse profissional.

REFERÊNCIAS

CÂMARA, Ana Vieira. **Metodologia do Ensino**. Disponível em: <<http://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2012/05/metod-ensino-juradico-em-pdf.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto; ARÃO, Sapiro. **Planejamento Estratégico: Fundamentos e Aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MERANI, Alberto L. *Psicologia e Alienação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2. ed. 1977.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo. Companhia Melhoramentos, 1998.

SANTOS, Boaventura Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Graal, 1991.

REISI, A. L.; BANDOS, M. F. C. **A Responsabilidade Social De Instituições De Ensino Superior: Uma Reflexão Sistêmica Tendo Em Vista O Desenvolvimento**. Disponível em: <https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/esp1_8cbs/25.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

TOLEDO, Claudia Mansani Queda de. **Educação: uma nova perspectiva para o Estado Democrático de Direito**. São Paulo: Verbatim, 2015, A.

_____. **O ensino jurídico no Brasil e o Estado Democrático de Direito: análise crítica ao ensino do Direito Penal**. São Paulo: Verbatim, 2015, B.

DISCRIMINAÇÃO SEXUAL: A necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que combatam ou minimizem os efeitos da lgbtfobia no ambiente escolar

COSTA, Larissa Marim da – UNESP²⁰⁹
VALÉRIO, Marco Aurélio Gumieri – UNESP²¹⁰

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVO

O presente estudo objetiva apresentar uma reflexão crítica acerca da necessidade de instituição de práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas ao combate ou minimização da LGBTfobia no ambiente escolar, tendo em vista que a escola apresenta-se como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde e bem estar de crianças e adolescentes

A educação relaciona-se ao meio social em que o indivíduo se desenvolve, tanto é que todo ser humano adquire, a partir do meio social em que vive, valores e juízos já preestabelecidos e, a partir desses, constrói seu ponto de vista, bem como seus princípios éticos e morais.

No Brasil, a maioria dos valores e juízos já preestabelecidos advém de uma hegemonia religiosa, principalmente cristã, que influenciou o discurso estatal, jurídico, médico e educacional durante séculos, conforme assevera Torres (2010).

Em razão dessa influência religiosa, firmou-se como “correta” a orientação sexual hétero excluindo, entretanto, outras sexualidades e reprimindo os indivíduos LGBT’s, o que propiciou a exclusão social dessa população e as mais diversas formas de preconceito.

Para Gasparin (2005), a presença de diferentes grupos sociais dentro de uma mesma sociedade pode fazer com que as relações sejam moldadas por exclusões, desigualdades, preconceitos e outras formas de violência e, geralmente, essas relações são pré-determinadas por conceitos de normatividade inculcados na sociedade em que essas diversidades culturais coexistem.

Nesse contexto histórico e religioso de exclusão social da população LGBT, apresenta-se a escola como um ambiente propício para

²⁰⁹ Advogada e mestranda do Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Franca, São Paulo. E-mail: larissamarim@gmail.com

²¹⁰ Advogado, professor e orientador no Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Franca, São Paulo. E-mail: marcoaureliogv@usp.br

desconstruir preconceitos formados pela sociedade, tendo em vista tratar-se de local com diferenças e pluralidade de pensamentos.

A escola, como agente educacional, não deve ser influenciada por valores sociais e religiosos, uma vez que deve propiciar discussões sobre gênero e sexualidade.

Neste momento, faz-se necessário abordar o artigo 3º da Constituição Federal, o qual dispõe:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação

Através do previsto no artigo 3º da constituição Federal, resta evidenciada a função do Estado, e conseqüentemente de todas as instituições que fazem parte dele, de promover o bem de todos, de modo a não expor nenhuma forma de preconceito.

De encontro ao previsto na constituição Federal, tem-se o artigo 3º, inciso II, III e IV, da Lei nº 9.394/1996, o qual faz a seguinte previsão:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Pelo exposto, resta límpido que a escola, como instituição do Estado, possui o papel de promover discussões sobre gênero e sexualidade, sendo o profissional responsável pelo ensino incumbido de propiciar a aptidão do ambiente escolar para tais discussões, uma vez que sua atuação deve ser desnuda de influências e valores sociais e religiosos.

Todavia, observa-se na prática que a escola vem se deixando influenciar por valores sociais e religiosos, o que favorece a disseminação de preconceito e a exclusão social dos indivíduos LGBT's no âmbito escolar.

É relevante destacar que, desde a década de 1920, a lei brasileira prevê educação sexual na escola. Entretanto, houve muita resistência para a sua efetivação, especialmente por setores vinculados à Igreja Católica e grupos conservadores (BORGES, MEYER, 2008).

Infelizmente, ainda hoje prevalece uma resistência quanto à educação sexual na escola, sendo que essa não mais se restringe apenas as instituições religiosas, mas também as bancadas políticas e parte da sociedade.

O cenário exposto reflete o silenciamento das escolas por meio de práticas pedagógicas efetivas e a insuficiência de políticas públicas emanadas do Estado que combatam ou minimizem os efeitos da LGBTfobia no âmbito escolar.

Esse cenário, lamentavelmente, é propício para os diversos modos de violência praticados em face das pessoas LGBT's (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais) no ambiente escolar, sendo que a prática de tais violência recebe o nome de LGBTfobia.

A LGBTfobia encontra-se presente nos ambientes escolares, uma vez que aqueles que não se submetem aos padrões sexuais encarados como normais, a partir da ótica dos padrões sociais dominantes, são reiteradamente expostos a represálias e violências.

Como a escola tem o papel de promover uma educação para a igualdade de gênero, é necessário que haja em seu ambiente o desenvolvimento de uma consciência crítica, bem como a instituição de práticas pedagógicas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos, tendo em vista que ao se falar em uma educação promotora da igualdade de gênero, não significa anular a diferença percebida entre as pessoas, mas garantir um espaço democrático, onde tais diferenças não se desdobram em desigualdades, hierarquias ou marginalizações.

Nesse contexto, a instituição de Políticas Públicas também se mostra importante, não só para combater as desigualdades de gênero no ambiente escolar, mas também para garantir o exercício da cidadania nesse meio.

Diante do exposto, o trabalho torna-se relevante na medida em que estabelece uma correlação com o eixo temático Políticas Educacionais.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa se configura como exploratória, tendo em vista que envolve levantamento bibliográfico, bem como descritiva, pois abrange análise documental, e qualitativa que de acordo com Mynayo (2001, p.21) a pesquisa qualitativa "(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A partir da análise das informações coletadas, objetiva-se apresentar uma reflexão crítica acerca da necessidade de instituição de práticas pedagógicas efetivas e políticas públicas voltadas ao combate da LGBTfobia no ambiente escolar.

3. DISCUSSÃO TEÓRICA

Embora a escola se apresente como um ambiente propício para desconstruir preconceitos formados pela sociedade, tendo em vista tratar-se de local com diferenças e pluralidade de pensamentos, observa-se que na prática essa vem se deixando influenciar por valores sociais e religiosos, o que favorece a disseminação de preconceito e a exclusão social dos indivíduos LGBT's no âmbito escolar.

Dentre as violências mais comuns praticadas contra os LGBT's estão: xingar, ameaçar, amedrontar, intimidar, humilhar, hostilizar, ofender, excluir, difamar, assediar, abusar, gritar, bater, chutar, empurrar, perseguir, violentar, apelidar, furtar ou danificar objetos particulares de pessoas LGBT's ou entendidas como tal. (TEIXEIRA, 2011, p. 26-27).

Ante o contexto apresentado é que se insere o papel da escola na promoção de uma educação para a igualdade de gênero, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica, e a instituição de práticas pedagógicas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. Somado a essas medidas, a instituição de Políticas Públicas também se mostra importante, não só para combater as desigualdades de gênero no ambiente escolar, mas também para garantir o exercício da cidadania nesse meio.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da LGBTfobia, por mais que seja um assunto complexo, necessita de um melhor tratamento tanto pelas escolas, quanto pelo governo, pois a violência de gênero e o preconceito causam evasão escolar, violações de direitos, agressões físicas, verbais e discriminações de todo tipo

Segundo Oliveira, Peixoto e Maio (2014, p. 267) “[...] a escola ainda é um dos locais que denotam séries de preconceitos e consequentes prejuízos, tanto físicos e psíquicos aos/às estudantes que a frequentam”.

Dessa forma, evitar uma discussão a respeito da LGBTfobia na escola é possibilitar que o preconceito se consolide nesse ambiente, ademais, omitir essas discussões é fortalecer a ignorância e preservar o preconceito.

Assim, a instituição de práticas pedagógicas efetivas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos se mostra essencial, como forma de promover uma educação inclusiva sem homofobia. Ademais, ao se falar em uma educação promotora da igualdade de gênero, não significa anular a diferença percebida entre as pessoas, mas garantir um espaço democrático, onde tais diferenças não se desdobram em desigualdades, hierarquias ou marginalizações.

Entretanto, apenas a instituição de práticas pedagógicas não é suficiente, é necessária a atuação do Estado, por meio de políticas públicas, tendo em vista a sua função de promover o bem de todos, de modo a não expor nenhuma forma de preconceito.

Salienta-se ainda que, o artigo 3º, inciso IV, da Constituição Federal, estabelece que “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Desse modo, a instituição de Políticas Públicas se mostra relevante, não só para combater a LGBTfobia na escola, mas também para garantir o exercício da cidadania nesse meio.

Frente a todo o exposto, conclui-se que, a atuação conjunta da escola, por meio de práticas pedagógicas eficazes, e uma maior atuação do Estado, por meio de políticas públicas, são medidas necessárias para o combate ou ao menos a minimização dos efeitos da LGBTfobia no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. **Limites de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia.** Ensaio: Aval. Públi. Educ., Rio de Janeiro, v.16, n.58, pp. 59-76, jan/mar., 2008.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 14/05/2017.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 30/08/2017.

DINIS, N. F. **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência.** Educar em Revista, Curitiba, n.39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04>> . Acesso em: 01 ago. 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Didática: processos de trabalho em salas de aula.** Maringá: EDUEM, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAS um luxo. **Homofobia nas escolas é tema de livro de parceria entre MEC e UNESCO.** Minas um luxo, 2011. Disponível em: <http://www.minasumluxo.com.br/site/?p=9766> Acessado em: 20/08/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Editora Vozes Limitadas, 2001.

TEIXEIRA, G. **Manual antibullying: para alunos, pais e professores.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

TORRES, Marcos. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

VALÉRIO, Juliana Batista de Diniz. **Diversidades étnico-raciais, sexuais e de gênero.** Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva. EaD, 2013.

DISSONÂNCIAS ENTRE LEGISLAÇÕES E NORMAS ENVOLVENDO A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E A PRÁTICA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

VIDOTTI, Larissa Schutte – USP²¹¹

ANDRADE, Antonio dos Santos Andrade – USP²¹²

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo investigar como o conteúdo proposto pelas legislações e normas que abordam a relação entre a escola e as famílias dos alunos é aplicado na realidade das instituições escolares de Ensino Fundamental de uma rede pública municipal.

2. LEGISLAÇÃO E NORMAS SOBRE A RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS

Nos últimos anos, a escola vem demonstrando cada vez mais interesse em envolver os pais no processo educacional por entender que, de acordo com estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), a família pode influenciar no desempenho escolar dos alunos (CHECHIA; ANDRADE, 2002). Entretanto, a consolidação desta participação é uma das barreiras a serem superadas pela gestão pedagógica das escolas.

Uma das formas de aproximar a família do cotidiano escolar seria pais acompanharem as atividades da unidade de ensino, principalmente durante a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que, quando formulado democraticamente, pode transformar a realidade educacional porque identifica as necessidades da escola, bem como a programação e quais serão as estratégias desenvolvidas para a concretização dos objetivos. Todas as ações realizadas na escola têm início no PPP, buscando a melhoria na qualidade do processo de ensino/aprendizagem, e poderá ser apresentado à comunidade para explicitar qual o

²¹¹ Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Apoio: CAPES. E-mail: lari_vidotti@hotmail.com

²¹² Professor Doutor do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. E-mail: antandras@usp.br

papel social da escola e da educação em si e qual tipo de cidadão ela pretende formar.

Para que o PPP seja igualitário, é importante que os membros da comunidade participem de sua criação, propondo ideias e ações práticas que atendam às necessidades do contexto no qual a escola está inserida, viabilizando que a responsabilidade pelo ensino seja “compartilhada” pelos envolvidos no processo educacional, e não mais “concedida” por um detentor do poder. É também indispensável a presença do aluno em sua elaboração, pois ele pode promover o comprometimento com a unidade escolar e desenvolver maior responsabilidade no processo de mudança de sua realidade. No entanto, é preciso que a escola esteja aberta para a participação da família e que considere a opinião dos pais a respeito do tipo de escola e educação que desejam para seus filhos (LONGHI; BENTO, 2006).

O novo modelo de escola procura valorizar o aluno, criando um sistema de educação pública, laica, gratuita e obrigatória (CASTRO; REGATTIERI, 2009). Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) propõe ações conjuntas entre a escola e a família, destacando que os professores reconheçam a importância da contribuição dos pais para a formação dos alunos (PARO, 1997). Isso porque a escola espera que a família tenha habilidades para estimular a aprendizagem em casa e os professores comumente acusam os familiares de se ausentarem do processo de ensino/aprendizagem de seus filhos.

Uma vez que o maior envolvimento da família permite que a escola conheça melhor os seus alunos, as unidades escolares têm buscado explorar essa informação para aproximar pais e filhos do contexto educacional e melhorar, juntos, a qualidade do ensino.

3. METODOLOGIA

Participaram deste estudo 30 professores e três gestores atuantes nas três escolas de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da FFCLRP/USP, foram realizadas duas sessões de entrevista semiestruturadas com cada professor, uma com cada gestor, observações participantes dos eventos

promovidos pela escola com a participação da família e a análise documental do Projeto Político-Pedagógico destas instituições.

O emprego desta estratégia de entrevista tem sido feito nas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas “Subjetividade e Educação” – GEPSed, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio dos Santos Andrade, desde 2002.

Os dados obtidos através das transcrições das entrevistas e das anotações sobre os PPPs foram analisados de acordo com a Análise Temática de Conteúdo conforme proposto por Bardin (1979) e Minayo (1999). Com relação às anotações feitas no diário de campo sobre as observações participantes, foram utilizados os critérios propostos por Spradley (1980).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município onde foi realizado este estudo está localizado no interior do estado de São Paulo e conta com uma população inferior a 20 mil habitantes. Sua rede municipal de ensino é constituída por quatro escolas: uma de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental I, uma de Ensino Fundamental I e II e uma de Educação Básica. Vale ressaltar que a instituição de Educação Básica está localizada no distrito pertencente ao município, onde residem, aproximadamente, 500 moradores, sendo que a maioria vive na zona rural.

A cidade também conta com dois centros educacionais no período do contraturno, cujo objetivo é atender aos alunos do 1º ao 5º ano matriculados no período integral, segundo critérios socioeconômicos. A matrícula no período integral não é ofertada a todos os alunos da rede, devido às limitações físicas destes centros, sendo que cabe ao familiar do aluno procurar a secretaria da escola para requerer uma vaga para a criança.

Será feita uma descrição sobre as três escolas, a seguir, baseada nas informações encontradas na análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) fornecido pelas instituições, na tentativa de identificar similaridades com o que é proposto pelas normas e legislações que contemplam a relação da escola com a família.

4.1. A ESCOLA 01

Esta escola foi construída no ano de 1948 e está localizada na região central da cidade, sendo a maior unidade escolar do município, atendendo, no ano da coleta, aproximadamente 550 alunos matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A respeito do quadro de funcionários, a equipe gestora era formada por uma diretora e duas coordenadoras, um secretário escolar, onze agentes de organização escolar e 55 professores.

O prédio conta com dezenove salas de aula, sendo que uma delas é utilizada como Biblioteca, uma como Atendimento Educacional Especializado e uma como Brinquedoteca; um laboratório de Informática; uma sala de reforço; um salão nobre; cozinha e refeitório; sala para uso da psicóloga; pátio; ginásio de esportes coberto com dois vestiários e banheiros; sala dos professores com cozinha; almoxarifado; três piscinas (uma semiolímpica); guarita; três quiosques; pátio com gramado; *playground*; sala para a Diretoria, Secretaria e Coordenação e estacionamento para professores e funcionários. Consta no prédio, ainda, dois sanitários masculinos, dois femininos, um exclusivo para deficientes e dois para uso docente (um feminino e um masculino).

Com relação à caracterização socioeconômica da comunidade escolar, a maioria dos familiares dos alunos estava empregada na zona rural, seguido de trabalhadores no comércio e indústria e empregadas domésticas. Muitos cursaram apenas o Ensino Fundamental e acreditam que a educação é capaz de trazer melhorias para a vida de seus filhos, reduzindo a desigualdade social. As famílias são compostas por pai, mãe e filhos, porém muitos alunos são provenientes de famílias recompostas, além dos muitos casos em que moram com os avós, seja por falta de recursos materiais por parte dos pais, envolvimento com drogas ou por estarem presos.

A respeito dos objetivos gerais apresentados no PPP, não foi encontrado nada que mencionasse o envolvimento da família com a escola. Há um tópico, em metas, que aborda a aproximação das escolas com a comunidade, sem maiores detalhes. Na descrição dos projetos realizados na escola nos anos anteriores, alguns deles contavam com a participação familiar, como no “Projeto de Leitura”, no qual os alunos retiravam um livro por semana, na Biblioteca, para levar

para casa e ler junto aos seus familiares; o projeto “Classificados”, em que os alunos escolhiam, em parceria com a família, objetos para levar para a escola para vendê-los ou trocá-los com os colegas; o “Desfile do Aniversário da Cidade”, momento em que os alunos homenagearam o município com um desfile pela rua principal da cidade; o “Chá das avós”, em que as avós dos alunos foram convidadas para um chá da tarde na escola, com o intuito de interagir com os alunos contando histórias e memórias; e, a “Semana do Folclore”, com apresentações dedicadas aos pais dos alunos; e, por último, o “Projeto do Meio Ambiente”, desenvolvido anualmente através de eixos temáticos que pode envolver a ajuda da família na coleta e separação de resíduos.

A parte final do PPP da escola 01 apresenta um item sobre a necessidade de construir um ambiente educativo onde todos os atores da comunidade escolar estejam comprometidos com os processos educativos e também a respeito da importância de estimular os familiares a participar das ações promovidas pela escola. Tais ideais se tornariam possíveis através do desenvolvimento de ações, como a criação de eventos comemorativos (dia das mães, pais, dentre outros).

4.2. A ESCOLA 02

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresentado pela escola 02 é referente aos anos 2014/2015. A contextualização desta unidade informa ao leitor que o prédio escolar foi fundado em 1953 e nos anos seguintes, devido à crise do café, muitos alunos deixaram a escola quando seus familiares saíram da cidade, passando a ministrar, então, a 1ª e 2ª série da escola mista e a escola de emergência.

Em 2010, a instituição ampliou sua jornada escolar, segundo a perspectiva da Educação Integral, até 2014, quando deixou de ser integral e passou a oferecer aos estudantes Atividades Complementares ministradas no período contrário ao das aulas regulares. Além destas atividades, os alunos podem contar com o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com atendimento psicológico.

Atualmente a instituição funciona das 7 às 17 horas e oferece a Educação Infantil (Etapa 1 e Etapa 2) e o Ensino Fundamental de oito e nove anos

(Ciclo I: 1º ao 5º ano; Ciclo II: 6º ano à 8ª série), sendo que as Atividades Complementares são destinadas aos alunos do 1º ano à 8ª série. No quadro de funcionários consta uma diretora; uma coordenadora pedagógica; três agentes de organização escolar; um agente I; dois agentes de serviços gerais; um agente de cozinha; e 25 professores.

Com relação ao espaço físico, o prédio possui uma sala de diretoria; uma secretaria; uma sala dos professores com banheiro; uma sala de leitura ou Biblioteca (utilizada também para o AEE); uma sala de Informática e Vídeo; 10 salas de aula; um almoxarifado; um depósito de material de limpeza; dois refeitórios; uma quadra de esportes coberta; duas cozinhas; três banheiros para funcionários; quatro banheiros para os alunos; dois vestiários para os alunos; uma lavanderia; um parque; e grande área externa. As Atividades Complementares são desenvolvidas em outro prédio, de frente à escola, com quatro salas disponíveis.

De modo geral, são registradas altas taxas de sucesso escolar e os alunos são bastante comprometidos com os projetos desenvolvidos pela escola. No ano da coleta, a escola tinha aproximadamente 130 alunos matriculados, número inferior ao exigido pelo Governo para a aplicação de avaliações externas. A clientela é formada majoritariamente por famílias que vivem na zona rural, muitas vezes com pouca escolaridade. Por conta da falta de oportunidades sociais, a escola busca oferecer aos alunos a opção de participar de Olimpíadas e demais concursos, a fim de ampliar a visão de mundo destes jovens.

A escola pode contar com a Associação de Pais e Mestres, com reuniões bimestrais nas quais são decididas as ações promovidas pela escola.

Em 2012 deu-se início ao projeto institucional denominado “Décadas”, no qual são explorados temas como Cultura, Arte, Economia, História, ou seja, fatos marcantes relativos a cada período. Desde então são abordadas duas décadas por ano (2012 – décadas de 20 e 30; 2013 – 40 e 50; 2014 – 60 e 70; 2015 – 80 e 90; 2016 – anos 2000 até a atualidade). Este é um trabalho multidisciplinar e transversal que permite a inclusão de temas extracurriculares, oferecendo ao aluno uma visão mais completa da sociedade na qual estão inseridos. Os resultados deste projeto, desenvolvido ao longo do ano, são expostos em dois momentos: uma mostra cultural e uma apresentação de palco, ambos abertos ao público.

Outro projeto desenvolvido pela instituição diz respeito à Educação Ambiental, onde é feita uma conscientização acerca dos comportamentos e atitudes

que prejudicam o meio ambiente. A princípio, os alunos identificam os problemas encontrados ao seu redor e propõem meios para combatê-los. Durante o ano são realizadas gincanas e concursos com esta temática e, ao final, verificam se essas ações foram capazes de solucionar tais problemas, enfatizando a mudança de atitude individual e coletiva.

4.3. A ESCOLA 03

Esta escola iniciou suas atividades no ano de 1984 contando com apenas duas salas de aula. Por estar localizada em um bairro longe das outras unidades escolares do município, a escola passou a atender, em 1996, alunos de 5ª a 8ª série, além daqueles de 1ª a 4ª. Em 2015, estavam matriculados do 1º ao 9º ano aproximadamente 400 alunos nos períodos matutino e vespertino. A escola conta com 16 salas de aula dispostas em dois andares (quatro no andar de cima e 12 no andar de baixo); uma sala da psicóloga; uma sala de Vídeo; uma Biblioteca; uma sala de Informática; uma sala dos professores com cozinha; uma sala voltada para o Atendimento Educacional Especializado; uma sala de reforço; uma sala para hora-atividade; quatro banheiros para os alunos (dois masculinos e dois femininos); dois banheiros para professores e funcionários; um banheiro adaptado; um pátio coberto; um refeitório; uma cozinha; uma quadra poliesportiva coberta; uma secretaria com banheiro masculino e uma sala de direção com banheiro feminino.

A equipe gestora era formada por uma diretora; uma coordenadora pedagógica responsável pelo Ensino Fundamental I e outra pelo Ensino Fundamental II; uma orientadora pedagógica; 40 professores; uma secretária; uma agente de organização escolar; uma estagiária; um agente de serviço geral; seis agentes de serviço escolar e três agentes de organização escolar.

No início do ano letivo foi aplicado um diagnóstico escolar para que os alunos respondessem junto aos seus pais, a fim de caracterizar a clientela atendida pela instituição. Este diagnóstico revelou que a maioria vive em casa própria, apresentando uma renda média de até dois salários mínimos. Com relação ao tipo de trabalho exercido, grande parte dos pais está empregada na área da indústria, sendo que a maior porcentagem das mães estava desempregada no momento. Quase a metade das famílias não possui condução própria a alegou ter estudado até a antiga 8ª série. No que diz respeito à participação na Educação, mais da

metade dos pais afirmou ir até a escola para as reuniões de pais e também para conversar sobre o comportamento dos alunos.

A escola oferecia, em 2015, o Ensino Fundamental de nove anos e também a educação especial segundo a perspectiva da educação inclusiva, através do oferecimento do Atendimento Educacional Especializado, além do ensino integral em parceria com um dos centros educacionais da cidade. O objetivo geral da escola apresentado no PPP, elaborado pela equipe escolar, consistia na preparação de cidadãos para o pleno exercício da cidadania, dotados de espírito crítico e cientes de seus direitos e deveres, indo além da transmissão de conteúdos necessários para a inserção no mercado de trabalho.

Na sessão do PPP relacionada às ações desenvolvidas pela escola, foi apresentado o projeto institucional denominado “Escola e família: uma parceira de sucesso!”, que consistia na realização de eventos ao longo do ano letivo com o objetivo de oferecer aos pais mais oportunidades de participar da vida escolar dos filhos, promovendo a interação entre os agentes escolares e a comunidade. Este projeto fazia parte das metas da escola referente a criar parcerias com as famílias dos alunos, em ações que contassem com a presença da comunidade em geral. As atividades a serem realizadas foram previamente elaboradas pelos professores e pela equipe gestora e os convites para participar eram feitos para as famílias durante as reuniões de pais, nas quais elas seriam orientadas pela equipe sobre a forma como cada atividade pedagógica seria desenvolvida.

Tais atividades pedagógicas contariam com a realização de leitura de livro pelas mães dos alunos em sala de aula; comemoração do dia das mães; festa junina; futsal entre pais e filhos/pais e professores; apresentação do Folclore; e, para encerrar, a realização do “dia da família”. Entretanto, dentre as ações propostas, foi informado pela diretora que apenas a mãe de uma aluna do 2º ano participou da leitura em sala de aula; não foi realizada a comemoração do dia das mães; o futsal não obteve apoio por parte dos pais e, com isso, não aconteceu; e o “dia da família” teve que ser cancelado por conta da realização da Prova Brasil.

De modo geral, percebe-se que os impasses e desencontros permeiam a relação da escola com a família, desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) até a implementação da gestão democrática.

A revisão bibliográfica apontou para a necessidade de criar uma gestão participativa e mais amistosa, o que viabilizaria o estabelecimento de estratégias

positivas de aproximação entre família e escola. De acordo com dados do INEP/MEC, a participação da família na elaboração do PPP seria um passo inicial em direção à democratização, pois possibilitaria o acesso da comunidade à instituição. No entanto, a análise dos PPPs das escolas participantes mostrou que tal colaboração ainda inexistia, sendo citada algumas vezes a questão do envolvimento da família nos projetos, porém sem maiores detalhes sobre como isso seria praticado.

Também ficou evidente a não participação da família nas tomadas de decisões da escola. Isso demonstra que a escola ainda exerce o papel de estrutura detentora do saber, que determina como e quando a família é bem-vinda na escola, renegando-a ao segundo plano, onde atuam como espectadoras, sem voz ativa. Neste sentido, Ribeiro e Andrade (2006) e Marcondes e Sígolo (2012) pontuam que a família mantém uma postura submissa e passiva perante a escola, não questionando suas ações e justificando suas ausências.

As consequências da não participação familiar durante a elaboração do PPP e nas tomadas de decisões refletem em como se dá a sua relação com a escola. Uma possibilidade para estreitar estes laços seria abrir um espaço na escola para a escuta de objetivos, dúvidas, medos e contribuições da família. No entanto, percebeu-se que a escola tende a direcionar este relacionamento e valorizar a presença da família a partir do seu olhar e suas expectativas, em uma via de mão única, desconsiderando as trocas.

Embora o estabelecimento da parceria entre escola e família tenha se mostrado bastante almejado pelos educadores, ficou clara a dissonância entre teoria e prática que permeia o contexto escolar, refletindo na ausência da implementação de uma gestão democrática e participativa que esteja aberta para a real inserção da família e da comunidade nas instituições de ensino. Desta forma, pode-se dizer que o conteúdo assinalado por documentos oficiais a respeito da Educação no Brasil ainda não é aplicado na realidade, ao menos não na rede contemplada por este estudo, expondo a necessidade de realizar mais estudos sobre a temática para traçar um parâmetro sobre esta situação no país.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, trads.). Lisboa: Edições 70; 1979.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 15 maio. 2014.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídio para práticas escolares**. – Brasília: UNESCO, MEC; 2009.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antonio dos Santos. **Representação de pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos**. Livro de Artigos - Tomo II do Programa de Pós- Graduação em Psicologia: v. p. 207-216; 2002.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Carla Lucia. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva**. Revista de divulgação técnico científica do ICPG. Blumenau, vol.3, n.9 jul.-dez., p.173-178; 2006.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SÍGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. **Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?** Ribeirão Preto: Paidéia (Ribeirão Preto) vol.22 no.51; 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco; 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. **A assimetria na relação entre família e escola pública**. Paidéia (USP. Ribeirão Preto. Impresso), v. 16, p. 385-394; 2006.

SPRADLEY, James. P. **Participant Observation**. Orlando-Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers; 1980.

DIVULGAÇÃO DOS TRABALHOS DO CIENTISTA BRASILEIRO VITAL BRAZIL

OLIVEIRA, Caroline Avelino de – UNESP
CALUZI, João José – UNESP

1. INTRODUÇÃO

Divulgação científica é:

Popularização da ciência ou divulgação científica (termo mais frequentemente utilizado na literatura) pode ser definida como "o uso de processos e recursos técnicos para a comunicação da informação científica e tecnológica ao público em geral". Nesse sentido, divulgação supõe a tradução de uma linguagem especializada para uma leiga, visando a atingir um público mais amplo. (ALBAGLI, p. 397. 1996).

A ciência deve ser divulgada em conjunto com os aspectos econômicos, políticos, sociais entre outros para que a contextualização ocorra e seja compreendida a realidade histórica, não se pode reduzir o estudo apenas de forma técnica e anacrônica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também frisam a importância da contextualização da ciência. Por exemplo, "o estudo das grandes navegações não se reduz ao estudo de aspectos científicos e técnicos. Elas também não podem ser compreendidas sem os aspectos econômicos, políticos, religiosos e outros" (MARTINS, 1993, p. 77).

Muitos trabalhos de divulgação científica são utilizados em livros didáticos para o ensino de ciências, em um trabalho realizado por Martins & Damasceno (2002) são analisados diversos materiais didáticos e todos eles, sem exceção, possuem textos de divulgação científica.

Uma maneira de realizar a divulgação científica é através da biografia. Segundo Gaudêncio a biografia é:

A biografia pode ser definida como uma narração de fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem, podendo ser construída em diversas linguagens, como livros (as mais comuns), filmes, peças teatrais, entre outras. (GAUDÊNCIA, p. 17. 2007).

Para Vavy Borges, no ensaio *Grandezas e Misérias da Biografia*, menciona a existência de alguns escritores de biografia de tornarem seus personagens Deuses idealizados, individualistas, que tem o poder de decidir os rumos da história de uma nação, criando assim a chamada biografia anedótica.

Até o século XX aproximadamente, predominava a ciência positivista, esta influenciava diretamente a biografia, que continhas alguns aspectos positivistas,

existia um modelo biográfico de cientista/personagem heroicizado e descontextualizado de seu mundo (PAZIANI, p.147. 2010).

Os biógrafos positivistas celebram os heróis da sociedade, dignos de servirem de exemplo para os seus contemporâneos. Interessa a estes pesquisadores os atos públicos e os feitos notáveis dos personagens enfocados, dispostos em uma narrativa cronológica e linear, que aponte para a evolução e para o progresso que tais indivíduos experimentaram ao longa da vida (SCHMIDT, p.167/1996).

Com o objetivo de analisar como têm sido divulgado cientificamente os trabalhos e a vida do médico cientista Vital Brazil Mineiro de Campanha vai ser feita a descrição das publicações biográficas: “ Vital Brazil Vida e Obra 1865 – 1950” de Leal Vital Brazil (2001), o livro “Vital Brazil O vencedor das serpentes” de Hernani Donato (1967) e “ A luta de cada um Vital Brazil” de Carla Caruso (2011).

2. METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, o referencial teórico Bardin, e para a análise dos resultados foram utilizados o livro *A jornada do escritor* de Christopher Vogler (1998) e alguns autores que discutem aspectos essenciais da Natureza da Ciência, como Gil-Pérez (2001), Delizoicov (2011) entre outros.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. ETAPA DA ANÁLISE

A Jornada do Herói, presente no livro *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores* de Christopher Vogler, consiste em um determinado padrão que aparece em diversas histórias heróicas, evidentemente que cada história tem sua particularidade devendo ter adequações, porém a técnica de produção do enredo é padronizada e utilizada por diversos escritores para produzir o enredo/roteiro de um herói.

A Jornada do Herói não é uma invenção, mas uma observação. É o reconhecimento de um belo modelo, um conjunto de princípios que governa a condução da vida e o mundo da narrativa do mesmo modo que a medicina e a química governam o mundo físico. É difícil evitar a sensação de que a Jornada do Herói existe em algum lugar, de algum modo, como uma realidade eterna, uma forma ideal platônica, um modelo divino. Deste

modelo, cópias infinitas e altamente variadas podem ser produzidas, cada uma repercutindo o espírito essencial da forma.

A Jornada do Herói é um padrão que parece se estender em várias dimensões, descrevendo mais do que uma realidade. Ele descreve de maneira acurada, entre outras coisas, o processo de efetuar uma jornada, as partes funcionais necessárias de uma história, as alegrias e os desesperos de ser um escritor, e a passagem de uma alma pela vida. (VOGLER, p. 11, 1998).

A jornada do herói é dividida em doze partes;

- 1ª Mundo comum,
- 2ª Chamado à aventura,
- 3ª Recusa do chamado,
- 4ª Encontro com o mentor,
- 5ª Travessia do primeiro limiar,
- 6ª Testes, aliados e inimigos,
- 7ª Aproximação da caverna oculta,
- 8ª Provação,
- 9ª Recompensa,
- 10ª Caminho de volta,
- 11ª Ressurreição,
- 12ª Retorno ao Elixir.

Foi realizada uma relação entre as biografias de Vital Brazil e as partes mencionadas. Notou-se que as biografias (Brazil, Donato, Caruso) de maneira geral seguem essas partes construindo um enredo heróico, construindo assim um cientista herói. O que prejudica a compreensão da imagem do cientista, que denota total independência e individualismo nas suas conquistas de cunho científico, mostrando uma ciência totalmente descontextualizada e sem influências.

3.2. ETAPA DA ANÁLISE

Descrever um cientista com uma personalidade positiva (Brazil, Donato, e Caruso) e mencionar suas qualidades em relação à família como bom pai (CARUSO e DONATO) cria-se uma imagem fantasiosa e inexistente de alguém perfeito, sem nenhuma característica ruim, dotados de bondade e visando a imparcialidade e o bem comum. Os leitores criam este estereótipo do cientista falso e inconsistente com a realidade, não participando de algumas decisões que são de

cunho científico ou refletindo sobre os dados científicos, pois acreditam que os cientistas tomariam melhores decisões sobre os recursos e teriam dados inquestionáveis, pois eles, possuindo como característica a bondade e querendo o bem da humanidade, teriam as melhores escolhas e os melhores resultados a todos, sendo incoerente com uma sociedade democrática e igualitária.

(...) na complexa relação entre o cientista e a sociedade, deveríamos incluir o papel das instituições científicas, a quem, a meu ver, cabe mais do que ao cientista a responsabilidade política do bom ou mau uso dos avanços e descobertas científicas. São as instituições os responsáveis últimos pelo uso ponderado dos recursos e pelas avaliações dos resultados e seu significado. É a elas que os governos e a sociedade atribuem a responsabilidade pelo impacto de tudo aquilo que ocorre nos laboratórios que levam seu nome. São as instituições públicas – universidades, institutos etc. – as únicas que têm a possibilidade de resistir às pressões dos interesses econômicos ou corporativos. Deixar essa responsabilidade aos indivíduos, mesmo que cientistas respeitáveis, seria abandonar a possibilidade de preservar, entre nossos ideais, o de construir um mundo mais justo e igualitário. Por mais que as pressões hoje sejam contrárias, o papel do Estado e seus institutos na definição, no controle e na execução da política da ciência é fundamental. Caberá a nós, cientistas e cidadãos, zelar pelo funcionamento democrático desses institutos, bem como informar e promover a discussão dessas políticas com dados e reflexões que o bom senso recomendar (CANDOTTI, 2002, p.18)

A ciência possui influência das pessoas que a produzem, que são humanos, e não são necessariamente todos, sem exceção, com índole e caráter excelentes. É perceptível com a criação da bomba atômica, por exemplo, que a ciência pela colaboração do cientista poderia se unir ao militarismo e provocar a destruição de muitas pessoas, tal fato foi tão surpreendente que até alguns filmes mudaram sua maneira de representar a ciência e o cientista.

No segundo período, de 1951 a 1964, o preço do progresso é o fio condutor de filmes em que a ameaça é representada pelo uso da energia atômica. Com as imagens da destruição de Hiroshima e Nagasaki, surge uma nova tendência no tratamento que o cinema dá à ciência e à forma como seu avanço ameaça a humanidade. Sabe-se, então, que as conquistas da ciência responsáveis pelas situações de pavor retratadas no cinema não são obra de pessoas isoladas ou de acontecimentos fortuitos. O mundo descobre a existência de homens vivos, inteligentes e respeitáveis produtores de conhecimento por trás dos feitos militares. A bomba atômica é real, assim como os homens que a criaram. (BARCA, 2005, p.34)

O dom para a ciência é cogitado em todos os livros (Brazil, Donato e Caruso). Esta idéia exclui a compreensão de que o cientista está inserido em um meio científico e que este possui linhas de pesquisas que direcionam o conhecimento e as pesquisas, não existindo um dom ou algo genioso e sim a elaboração de um trabalho baseado em um conhecimento científico pré-existente,

ele não surge sem precedentes ou por uma pessoa possuir uma qualidade sobrenatural para se trabalhar, e sim dentro de um contexto. Tais linhas de pesquisa e a produção científica são diretamente influenciadas pela parte social, econômica e política.

(...) a ação dos cientistas tem uma clara influência sobre o meio físico e social em que se insere. Assinalar isso pode parecer supérfluo; no entanto, a idéia de que fazer ciência não é mais do que uma tarefa de “gênios solitários” que se encerram numa torre de marfim, desligados da realidade, constitui uma imagem típica muito difundida... (GIL-PÉREZ, p.137, 2001).

“A criação e manutenção de instituições científicas só costuma ser possível com forte apoio financeiro, que depende de contingências políticas e econômicas” (MARTINS, 2001, p.32). A criação do Instituto Butantan é descrita em todos os livros (CARUSO, DONATO & BRAZIL) existindo um enfoque nos aspectos políticos, apenas dois relatam as influências sociais (CARUSO & DONATO) e econômicas (CARUSO & DONATO). Em todos os casos, sem exceção é relatada de forma superficial e descontextualizada.

O Instituto Vital Brazil também é relatado em todos os livros (CARUSO, DONATO & BRAZIL, 100%). Também é focado os aspectos políticos da sua construção (CARUSO, DONATO & BRAZIL), outros dois livros os aspectos econômicos (CARUSO & DONATO), nenhum relata a parte social desta construção. Cabe ressaltar que nenhum dos livros aborda de forma aprofundada essas questões.

Os experimentos realizados com os soros antiofídicos são apresentados de forma pontual e sintética (CARUSO, DONATO & BRAZIL). Em nenhum livro é mencionado a complexidade que envolve a experimentação científica, as diversas tentativas, o real tempo que demandou até que o experimento obter um resultado satisfatório, a linha teórica que foi utilizada, nenhum desses aspectos foi abordado sendo colocado como se rapidamente apenas com uma ou pouquíssimas tentativas e sem base teórica o pesquisador obteve um bom resultado.

o que está por detrás de cada olhar? Quais são os pressupostos que permitem ao cientista ver de uma forma diferenciada o mesmo objeto de estudo observado pelos leigos? Então, precisa-se admitir a presença de um conhecimento anterior à observação e uma interpretação daquilo que se observa, pois nem tudo que se vê é como parece ser, as imagens iludem o observador. Acrescenta-se, ainda, que a observação dita científica, entendida como observação isenta, não existe, só se for fora do sujeito, da pessoa. (MARSULO & SILVA, 2005, p.8).

4. CONCLUSÃO

Tais descrições prejudicam a compreensão do que realmente seria a ciência e o processo científico. Tais obras consistem em um estudo que simplifica do episódio histórico, se caracterizando como biografias anedóticas que seguem um padrão positivista, acarretando assim em uma visão simplificada, ingênua, caricatural e descontextualizada da trajetória vivida por Vital Brazil e de seus trabalhos científicos ao leitor.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. **Divulgação científica: informação científica para a cidadania.** 396 Ci. Inf., Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez. 1996.

BARCA, L. As múltiplas imagens do cientista no cinema. comunicação & educação. Ano X, n.1, p. 31-39, jan/abr 2005.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: **PINSKY, Carla B (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.**

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

BRAZIL, L.V. **Vital Brazil:** Vida e Obra 1865 – 1950. Niterói: Instituto Vital Brazil, 2001. 56p.

CARUSO, C. **A luta de cada um:** Vital Brazil. 1. ed. São Paulo: Callis, 2011. 69p.

CANDOTTI, E. Ciência na educação popular. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; BRITO, F. (Org.). Ciência e público – caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência/UFRJ, 2002. (Série Terra Incógnita).

DELIZOICOV, D; AULER, D. **Ciência, Tecnologia e Formação Social do Espaço: questões sobre a não-neutralidade.** ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.4, n.2, p.247-273, novembro 2011.

DONATO, H. **Vital Brazil.** 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967. 90p.

GIL-PÉREZ, D; FERNÁNDEZ, I.; CARRASCOSA, J.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

GAUDÊNCIA, B. Metabiografia: Uma alternativa de construção biográfica. **Blecaute: uma revista de literatura e artes**. Campina Grande –PB, 2007, nº 3, p.17-20.

MARTINS, R. A. Abordagens, métodos e historiografia da história da ciência. In: MARTINS, Ângela Maria (ed). **O tempo e o cotidiano na história**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1993. pp.73 – 78.

MARTINS, I. e DAMASCENO, A. R. Uma análise das incorporações de textos de divulgação científica em livros didáticos de ciências. In: VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Atas... São Paulo: SBF (cd-rom), 05-08 jun., 2002.

MARSULO M. A. G.; SILVA R. M. G. Os métodos científicos como possibilidade de construção de conhecimentos no ensino de ciências. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 4 Nº 3 (2005). Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART3_Vol4_N3.pdf>. Acesso em agosto. 2017.

PAZIANI, R. R. Problemas, limites e possibilidades: os desafios do paradigma biográfico. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo, 2010, nº 4, Dez, pp 147 – 149.

VOGLER, Christopher. **A Jornada do Escritor**. Rio de Janeiro, Ampersand Editora, 1997.

SCHMIDT, B.B. O gênero bibliográfico no campo do conhecimento histórico: trajetória, tendências e impasses atuais e uma proposta de investigação. Porto Alegre, 1996, nº 6, Dez, pp. 165 – 192.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: Uma análise das publicações e políticas públicas paulista.

CHRISTIANI, Guilherme – UNESP²¹³

SOUZA, Tatiana Noronha de – UNESP²¹⁴

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos observamos que os problemas ambientais e os impactos que eles causam na sociedade estão cada vez mais presentes em noticiários, pesquisas e debates, no Brasil e diversos outros países. A partir de publicações como o relatório *Os limites do crescimento* em 1972, encomendado pelo Clube de Roma²¹⁵, ficou explicitado que esses impactos causados no meio ambiente eram consequências de ações antrópicas e de sua exploração sem critérios dos recursos naturais. Associado a ocorrências de grandes desastres ambientais, esses acontecimentos fomentaram a realização de diversos encontros internacionais, com intuito de discutir as medidas necessárias para minimizar e, possivelmente, reverter esse quadro de degradação.

Dos encontros internacionais realizados, que envolveram a participação de diferentes nações, podemos destacar a *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano* em 1972, conhecida como *Conferência de Estocolmo*, onde o termo Educação Ambiental (EA) é utilizado pela primeira vez, e o quão importante ela seria para promover as mudanças necessárias. Em seguida, no ano de 1977 na *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental* é elaborada a *Declaração de Tbilisi* na qual foram definidos os objetivos, os princípios, as características e as estratégias da EA.

No Brasil a EA é contemplada na *Constituição de 1988*, no VI inciso do art. 225, que incumbe o poder público de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Posteriormente, no ano de 1999 o governo institui a

²¹³ Mestrando do Programa de Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) Câmpus de Jaboticabal. Contato guilherme.christiani@hotmail.com.

²¹⁴ Doutora em Educação Escolar. Professora do Departamento de Economia, Administração e Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) Câmpus de Jaboticabal. Contato tatiananoronhas@gmail.com

²¹⁵ O Clube de Roma teve início em 1968, formado integrantes de diferentes países entre empresários, diplomatas, cientistas, educadores e economistas, que se reuniram para tratar de assuntos relacionados ao uso dos recursos naturais em nível global.

Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795 de 27 de abril de 1999) que prevê.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente. (BRASIL, 1999, grifo nosso)

Com base na legislação acima citada, os estados e municípios brasileiros deveriam desenvolver e executar as suas próprias políticas para implementação da EA, articulada a todos os níveis e modalidades de ensino. No estado de São Paulo em 2007 foi homologada a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei 12.780 de 30 de novembro de 2007), e três anos depois o Programa Estadual de Educação Ambiental (Decreto 55.385 de 1º de fevereiro de 2010). Neste decreto é atribuída à Secretaria do Meio Ambiente a responsabilidade de coordenar o planejamento e execução dos projetos de EA e representar o Estado na articulação com municípios e instituições públicas e privadas.

Para o levantamento das publicações e projetos referentes a Educação Ambiental no Estado, tomamos como referência o que está previsto no artigo 8º da Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011 (Lei da transparência), aplicado a todas as esferas do poder público que define:

Art 8º É dever dos órgãos e entidades públicas promover, independentemente de requerimentos, a divulgação em local de fácil acesso, no âmbito de suas competências, de informações de interesse coletivo ou geral por eles produzidas ou custodiadas (BRASIL, 2011).

No referido artigo, o § 2º salienta que, “para cumprimento do disposto no caput, os órgãos e entidades públicas deverão utilizar todos os meios e instrumentos legítimos de que dispuserem, sendo obrigatória a divulgação em sítios oficiais da rede mundial de computadores (internet)” (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Diante disso, a presente pesquisa usou com fonte de dados as páginas oficiais das secretarias de Educação²¹⁶ e do Meio Ambiente²¹⁷, para realizar as buscas relacionadas as ações e projetos de EA no Estado de São Paulo. Ressaltando que o governo estadual está organizado atualmente em 25 secretarias.

²¹⁶ Disponível no endereço eletrônico ><http://www.educacao.sp.gov.br/><

²¹⁷ Disponível no endereço eletrônico ><http://www.ambiente.sp.gov.br/><

2. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

No sítio da Secretaria da Educação, o menu superior disponibiliza as seguintes opções de acesso: Institucional; Notícias; Programas e Projetos; Estrutura; Serviços e Central de Atendimento. Como o intuito da pesquisa era a verificação de publicações sobre EA, a seção explorada foi a Programas e Projetos que está subdividida em duas áreas, Pais e Alunos e Professores e Servidores.

Na primeira área, são apresentados 30 programas/projetos, a saber: Conselho de Escola; Ensino Integral*; Creche Escola; Estudo de Línguas; Chega de Bullying; Escola da Família; Grêmio Estudantil; Sistema de Proteção Escolar*; Visão do Futuro; Currículo do Estado de São Paulo*; Avaliação da Aprendizagem*; SARESP*; Vence; Acessa Escola; SP faz Escola*; Cultura é Currículo; Sala de Leitura; Escola de Tempo Integral*; Ler e Escrever; Cinema e Teatro; Lugares de Aprender; Melhor Gestão; EVESP; Programa de Livros*; Educação Especial; Integração entre Estado e Municípios; Educação Indígena*; Pura*; Gestão Democrática; Feira de Ciências e Prêmio Educação nas Redes.

Dos programas e projetos acima mencionados, o único que possibilita uma relação com Educação Ambiental é o projeto Lugares de Aprender, sendo esse um dos seguimentos do programa Cultura é Currículo. Na página oficial desse programa é reforçada a ideia de que o projeto é destinado exclusivamente a atividades culturais. A descrição apresentada diz, "Com "Lugares de Aprender", estudantes visitam espaços culturais e aprimoram conhecimento fora da sala de aula. Visitar museus, teatros e institutos de arte e cultura é uma realidade cada vez mais presente na vida dos alunos". Entretanto, analisando a descrição do programa na página do Fundo para o Desenvolvimento da Educação (FDE), foi encontrada uma lista com nove materiais de apoio para as instituições desenvolverem o referido projeto. Quatro materiais destinados ao ensino fundamental dividido por ciclo, um material para o ensino médio, um para o trabalho com produção de textos, um sobre vivência e experiências a partir do contato com a arte, um material intitulado Horizontes Culturais que apresenta o próprio projeto, e por último um material sobre Meio Ambiente intitulado, Meio Ambiente: Saber Cuidar. Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos.

Analisando esse último material²¹⁸, observamos que o mesmo é direcionado para o ensino fundamental e médio. Apesar de indicar em um dos capítulos a relação do humano com o meio ambiente, essa relação é abordada em grande parte sob uma visão conservadora. As próprias atividades do material se limitam, por exemplo, a propor pesquisas para definir os termos conservacionismo e preservacionismo e também os critérios para criação de Unidades de Conservação.

Esses termos nos remetem aos movimentos ambientalistas da década de 60 e 70, que deram origem a EA, e possuem visões distintas quanto a relação entre o homem e o ambiente. A visão conservacionista, busca “uma relação harmoniosa entre a sociedade e a natureza, onde o homem possa utilizar os recursos naturais de forma racional” e a visão preservacionista voltada a “reverência à natureza no sentido da apreciação estética e espiritual da vida selvagem [...] proteger a natureza contra o desenvolvimento moderno, industrial e urbano” (DIEGUES, 2004). A EA conservadora que surge desses movimentos possui

[...] uma perspectiva estritamente ecológica da crise e dos problemas ambientais perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica [...] não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 7)

Destacam-se como objetivos desse material, que o aluno aprenda a fazer pesquisas sobre a criação das unidades de conservação, utilizem linguagem adequada para expressar suas ideias e crie argumentos para manter um debate (SÃO PAULO, 2010, p. 53.). Além disso, o material foi publicado em 2010, e desde de 1998 o tema Meio Ambiente é proposto pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), como um tema transversal. Entretanto, o conteúdo programático apresentado no material é uma adaptação dos currículos de ciências e biologia do Estado de São Paulo. Layrargues (2003) explica que essa visão biológica da EA se deve ao fato dessa ciência ser uma das primeiras a responder à crise ambiental, diagnosticando os problemas ecológicos dela derivados, e assim contribuindo para o seu surgimento.

Em outra área do sítio, Professores e Servidores, são apresentados 17 programas/projetos sendo 10 iguais aos disponibilizados a área anterior indicado com (*), e os exclusivos para essa área: Perícias médicas; Valorização pelo mérito;

²¹⁸ Material disponível em
>http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/220111228115104caderno_meio_ambiente_web.pdf<

Redefor; Educação Compromisso de SP; Novas tecnologias; Política Salarial e Idesp, nos quais também não foram encontradas relações diretas com EA. No caso do programa Redefor, destinado à formação continuada dos professores, não foi localizada nenhum curso sobre EA. Vale ressaltar que a formação de recursos humanos para o trabalho com EA é contemplada no artigo 18 da PEEA evidenciando que “os professores em atividade, tanto da rede pública quanto da rede privada, devem receber complementação em sua formação de acordo com os fundamentos da Política Estadual de Educação Ambiental de São Paulo” (SÃO PAULO, 2007).

3. SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE

O Estado de São Paulo apresenta o Sistema Ambiental Paulista (SAP) constituído pela Secretaria de Meio Ambiente (SMA), cinco coordenadorias, três institutos, três órgãos vinculados, além da Polícia Militar Ambiental e do Conselho Estadual do Meio Ambiente. Dentre as informações disponibilizadas no sítio da SMA, para esta pesquisa foram analisadas as seções “Legislação” e “Coordenadoria de Educação Ambiental”.

Na página inicial da Coordenadoria de Educação Ambiental (CEA), são apresentadas suas atribuições, destacando sua responsabilidade em coordenar e executar a *Política Estadual de Educação Ambiental* e o *Programa Estadual de Educação Ambiental*, atendendo as diretrizes do SAP e da PNEA. Além disso, apresentam a concepção de EA por eles adotada presente na Política Estadual de Educação Ambiental, Lei nr. 12.780 de 2007 que diz,

Entende-se por Educação Ambiental os processos permanentes de aprendizagem e formação individual e coletiva para reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências; visando à melhoria da qualidade da vida e uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que a integra. (SÃO PAULO, 2007)

Tal definição vem ao encontro de uma EA definida como crítica, pois é vista com uma atividade processual que busca mudanças de valores e atitudes do indivíduo, visando sua participação na sociedade como um cidadão crítico, reflexivo e consciente dos seus direitos e deveres. Segundo Lima (2009) essa EA crítica adota

uma pedagogia que entende educação e conhecimento como uma construção social dialógica e coletiva, que persegue o pensamento crítico, a

formação de sujeitos emancipados e a transformação da realidade sociocultural e política [...], por natureza democrática, participativa e inclusiva, cabe explorar não apenas o diálogo interno ao ambiente pedagógico como também sua relação com a vida comunitária, na qual a prática educativa ocorre, especialmente quando a dimensão ambiental — na verdade socioambiental — é o foco privilegiado. (LIMA, 2009, p 156)

Analisando o menu principal da página da CEA, são oferecidos acesso as seguintes opções: Coordenadoria; Recursos Hídricos; Mananciais; Áreas Protegidas; Fiscalização; Municípios; Materiais Educativos e Notícias. Na seção coordenadoria, é disponibilizada uma linha do tempo e um relatório sobre a ações desenvolvidas pela CEA no ano de 2016. Neste material são apresentadas as mesmas atividades disponibilizadas nas demais seções do sítio, e são organizadas em dez frentes de atuação.

A primeira linha de projetos desenvolvidos pela CEA é **(I) Educação Ambiental Integrada à Fiscalização para Redução da Pressão Ambiental**, na qual são apresentados os projetos, tais como, a **Formação Socioambiental**, responsável por elaborar um documento de apoio aos Conselhos Gestores das Unidade de Conservação no âmbito da fiscalização ambiental. O projeto **Conduta Ambiental**, no qual foi elaborado e distribuída uma cartilha sobre infrações ambientais aos indivíduos infratores e no projeto **Operação Corta Fogo** foram desenvolvidos materiais audiovisual (Minuto Ambiental), com informações para prevenir queimadas.

Percebemos que o enfoque desses projetos é na conduta individual e na sua fiscalização. Não são apresentadas propostas de atividade processual, limitando-se apenas em passar informações e fiscalizar as ações do indivíduo. Lima (2009) aponta que essa é justamente uma das críticas feitas a Educação Ambiental Conservadora, ter “uma visão de educação como difusão de conhecimentos que se alicerça numa relação assimétrica, opressora e apassivadora entre o educador e o educando” (LIMA, 2009, p.156)

A segunda linha de projetos **(II) Educação Ambiental em Áreas Protegidas** apresenta projetos como **Seminário de integração da gestão de UC no Estado de São Paulo**, no qual foram organizadas reuniões entre a Fundação Florestal e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). O projeto **Plano de trabalho integrado de Educação Ambiental entre FF e CEA**, que visa subsidiar o desenvolvimento do Programa de EA da Fundação Florestal e seus

materiais de divulgação e o projeto Apoio às Ações de EA nos Parques Urbanos com a realização de cursos de Formação de EcoBrinquedistas.

A terceira linha de projetos **(III) Educação Ambiental e a preservação da Biodiversidade** elaborou projetos como, **Atuação Integrada para restauração Ecológica – EA no programa Nascentes**, que apresenta como público-alvo os restauradores, proprietários rurais e empreendedores e a elaboração da **Comissão Paulista da biodiversidade**.

A **(IV) Educação Ambiental na Gestão Integrada de Resíduos Sólidos**, é a quarta linha de projetos da CEA na qual é realizada o projeto **Desenvolvimento do Programa Estadual de Educação Ambiental para gestão Integrada de resíduos Sólidos**, que está na fase de mapeamento das possibilidades de ações em EA.

A quinta linha de projetos **(V) Educação Ambiental na Gestão Integrada de Recursos Hídricos** é destinada à elaboração de projetos junto às comunidades localizadas no entorno de parques, para execução do projeto Fortalecimento da EA na Gestão de Recursos Hídricos.

Na sexta linha de ação, a CEA visa **(VI) Educação Ambiental na Gestão e Conservação da Fauna Silvestre**, na qual é desenvolvido o projeto **Plano de Educação Ambiental da Comissão Pró-primata**, que distribuiu 65 exemplares do Álbum Primatas Paulistas para serem utilizados para formação de professores, trabalha na elaboração da **Política Estadual de Fauna Silvestre**. E o projeto **Fauna Domestica**, que realizou a caminhada “Cãominhada” no parque Villa Lobos.

O **(VII) Fortalecimento e execução da Política Estadual de Educação Ambiental**, é a sétima linha de atuação dos projetos, dentro eles o de **Regulamentação da PEEA** que realizou reuniões e articulação com a Secretaria de Educação, o projeto de instituição da **Comissão Permanente de Educação Ambiental** e o **Cadastro das entidades ambientalistas do Estado de São Paulo – CADEA**.

Os projetos de EA da oitava linha de atuação da CEA são destinados ao **(VIII) Fortalecimento da Educação Ambiental na Gestão Municipal**, no qual são realizados ações, tal como a **Orientação Técnica a Prefeituras Municipais**, que indica a realização da oficina “Educação ambiental da prosa à prática”, porém ao realizar uma busca sobre essa oficina, nenhum resultado foi encontrado. Outro

projeto dessa linha, muito divulgado pelo governo é o **Município VerdeAzul**, no qual a CEA colabora com a equipe do Programa sobre a Diretiva de Educação Ambiental e avaliação de documentos.

A nona linha de atuação é **(IX) Educação Ambiental para mobilização dos servidores do Sistema Ambiental**, na qual é executado o projeto **Diálogos de Educação Ambiental**, com a realização de encontros técnicos e a **Mostra Ecofalante**, onde são realizadas sessões de filmes com a temática ambiental seguido de debates. Além disso, são também elaborados e impressos cartazes do projeto **Combate ao Aedes Aegypti**, contratação de mão de obra especializada para o projeto **Capacitação da Equipe CEA**, e a indicação de um projeto intitulado **Formação em Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública**, do qual não foram encontradas mais informações.

A última linha de atuação apresentada pela coordenadoria, é **(X) Comunicação para sensibilização e Mobilização da População** com os projetos de **Obras para tele difusão**, que produziu quatro episódios da série Minuto Ambiental. A **Atualização da Página do CEA no site da SME**, o projeto **Datas Ambientais Comemorativas**, no qual são organizadas palestras e o projeto destinado a **Distribuição de Materiais Elaborados ou Editados pela CEA**.

4. PUBLICAÇÕES

A seção destinada às publicações da Coordenaria está dividida nos seguintes temas: Agricultura; Água e Recursos Hídricos; Áreas Protegidas; Biodiversidade; Desastres; Ecocidadania; Energia; Fauna; Gestão Ambiental; Manuais de Educação Ambiental; Mudanças Climáticas; Municípios; Orientação Pedagógica; Políticas Públicas; Público Infantil; Público Juvenil; Resíduos Sólidos; Série Cadernos de Educação Ambiental; Série Caderninhos de Educação Ambiental e Sustentabilidade. Muitas publicações estão presentes em mais de uma categoria, e por serem categorias mais amplas, foram analisadas as publicações presentes em *Manuais de Educação Ambiental*, onde são disponibilizados, Manual do EcoCidadão; Almanaque Jovem do EcoCidadão; EcoCartilha do Pequeno Cidadão.

Os conteúdos abordados nos três materiais são os mesmos, destacando-se temas como água, lixo e preservação de animais silvestres.

Avaliando as orientações propostas, notamos características de uma educação ambiental ingênua e pragmática, propondo atitudes como fechar a torneira ao escovar os dentes, não lavar o carro e coletar água da chuva como medidas que contribuirão para melhoria do planeta. Entretanto, os materiais não fazem referências, por exemplo, ao consumo de água pela agricultura, que segundo Agência Nacional de Água (ANA) é a atividade responsável por 72% do consumo no país²¹⁹.

Também chama a atenção no material, que o consumo consciente se limita em reduzir a utilização de sacolas plásticas e de embalagens para presentes, e não sobre ao consumismo, ou seja, a aquisição excessiva de materiais e produtos além do necessário. Além disso, os 20 materiais indicados na sessão *Cadernos de Educação Ambiental*, são publicações com grande conteúdo teórico, abordando conceitos não existentes nos manuais acima citado, como o próprio consumismo e o modelo de sociedade capitalista. Entretanto, ele não apresenta atividade prontas, que possam ser aplicadas diretamente na prática do educador. Este material pode contribuir com o conhecimento do profissional sobre o tema, mas ainda assim exigindo do mesmo uma formação e capacitação para articular tal conteúdo em suas intervenções.

Nesses materiais ainda são evidenciadas ações pontuais e de caráter pragmático, ou seja, um EA conservadora “expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 80” (LAYRAGUES; LIMA, 2011), propondo mudanças superficiais no comportamento como, por exemplo, reciclar os resíduos ao invés de diminuir a sua geração.

5. LEGISLAÇÃO

Com intuito de avaliar se as ações de Educação Ambiental são contempladas nas leis publicadas pela Secretaria do Meio Ambiente, foi realizada uma busca na seção legislação da página da SMA. As leis que apresentaram educação ambiental, ou ação educativa são apresentadas a seguir.

Lei Estadual N.º 11.165, de 27 de junho de 2002 que institui o Código de Pesca e Aqüicultura do Estado. No artigo 10, o código indica que compete ao

²¹⁹ Dado disponibilizado em
>http://www2.ana.gov.br/Paginas/imprensa/noticia.aspx?id_noticia=12669<

Poder Público: “XVI - promover a educação ambiental a todas as modalidades de pescadores previstas nesta lei” e o artigo 51, elenca no inciso V é dever “realizar ações de educação ambiental voltadas à proteção dos ecossistemas aquáticos e ao desenvolvimento sustentável da pesca e produção de pescado”.

Na Lei nº 11.977, de 25 de agosto de 2005, que institui o Código de Proteção aos Animais do Estado, apresenta no artigo 6º o Programa de Proteção à Fauna Silvestre do Estado, no qual é contemplado no inciso 5 “promover ações educativas e de conscientização ambiental”, não fazendo referência direta ao termo Educação Ambiental. Como observado na relação de atividade desenvolvidas pela CEA, a atividade realizada foi a divulgação de materiais impressos sobre as espécies de macacos paulistas.

Na mesma lei, o artigo 11 atribui aos municípios do Estado o dever de “manter programas permanentes de controle de zoonoses, através de vacinação e controle de reprodução de cães e gatos, ambos acompanhados de ações educativas para propriedade ou guarda responsável”, sendo identificado apenas a cães e gatos dentre as atividades realizadas.

A Lei nº 13.007, de 15 de maio de 2008, que Institui o Programa de Proteção e Conservação das Nascentes de Água, contempla no Artigo 2º os objetivos do programa, dentre eles “adoção de medidas, inclusive por meio da realização de campanhas educativas, em conjunto com os Municípios, permitindo a conscientização das populações locais em relação à importância da preservação das nascentes de água”. Foi observado que as atividades vinculadas à conservação da água, são atribuídas aos comitês das bacias hidrográficas, que não foram incluídas na presente análise.

Na Lei nº 13.798, de 9 de novembro de 2009, que instituiu a Política Estadual de Mudanças Climáticas – PEMC, identificamos que possui como um de seus princípios fundamentais para EA “capacitar a sociedade, desde a escola fundamental, a construir atitudes adequadas para o bem comum” (SÃO PAULO, 2009, grifo nosso). Também prevê como um de seus objetivos

[...] promover a educação ambiental e a conscientização social sobre as mudanças climáticas globais, informar amplamente as observações desse fenômeno, os métodos de quantificação das emissões, inventários, cenários de emissões e impactos ambientais, identificação de vulnerabilidades, medidas de adaptação, ações de prevenção e opções para construir um modelo de desenvolvimento sustentável” (SÃO PAULO, 2009, grifo nosso).

Nas leis e artigos apontados, podemos identificar a EA como responsável por mudar o comportamento do cidadão por meio da divulgação de informações, em busca de um desenvolvimento sustentável. Vale salientar que o emprego da expressão *desenvolvimento sustentável* é controverso, por um lado a ideia pode defender a manutenção do sistema hegemônico vigente, não promovendo mudanças na raiz dos problemas socioambientais. Por outro lado, propor a implantação de um modelo de sociedade consciente sobre seus impactos no ambiente, que visa adotar uma proposta de vida em equilíbrio com o meio, mudando assim a relação atual estabelecida.

Além disso, relacionando os objetivos das leis e algumas ações realizadas, observamos que elas não atendem ao princípio proposto da PEEA que busca

[...] o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, históricos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais, tecnológicos e éticos (SÃO PAULO, 2007)

Isso porque são apresentadas atividades pontuais, sem articulação com o contexto político e histórico. Além disso, não apresentam a complexidade dos temas e não estimulando a população a refletir sobre as mudanças na raiz dos problemas, e as necessárias cobranças por ações governamentais.

6. SITUAÇÃO DA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nos últimos anos, podemos observar uma diminuição nos investimentos do governo a partir dos valores investidos nas secretarias. Na tabela a seguir é apresentado um fragmento adaptado das execuções orçamentárias do Governo do Estado, na qual são destacadas apenas os valores das Secretarias de Meio Ambiente (SMA) e Educação. Podemos observar que em 2014 foram liquidados para SMA R\$122.059.3369,00, com forte queda no ano de 2016, para o valor de R\$ 48.482.269,00.

Figura 1 – Relação dos gastos do governo com Educação e Meio Ambiente entre 2014 e 2016.

ÓRGÃO / GRUPO DESPESA	2014					
	LIQUIDADO					
	33 - CUSTEIO DE PROJETOS	44 - INVESTIMENTO DIRETO	45 - INVERSOES FINANCEIRAS	TOTAL ORÇAMENTO FISCAL	RECURSOS PRÓPRIOS DE ESTATAIS NÃO DEPENDENTES	TOTAL
TOTAL GERAL DO GOVERNO	866.217.379	12.110.113.992	4.436.286.692	17.412.618.063	4.003.320.000	21.415.938.063
08000 - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	417.894.748	540.508.362		958.403.110		958.403.110
08000 - ADMINISTRAÇÃO DIRETA	417.894.748	536.582.097		954.476.846		954.476.846
08046 - FUNDAÇÃO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO-FDE		3.926.265		3.926.265		3.926.265
26000 - SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE	19.230.336	102.829.033		122.059.369		122.059.369
26000 - ADMINISTRAÇÃO DIRETA	6.722.030	39.676.415		46.398.446		46.398.446
26045 - FUND. P/ CONSERVAÇÃO E PRODUÇÃO FLORESTAL	12.508.306	13.535.180		26.043.486		26.043.486
26046 - FUNDAÇÃO PARQUE ZOOLOGICO DE SÃO PAULO		2.260.031		2.260.031		2.260.031
26097 - CETESB - COMPANHIA AMBIENTAL DO ESTADO		47.357.407		47.357.407		47.357.407
2015						
TOTAL GERAL DO GOVERNO	792.013.766	8.162.150.936	3.865.179.120	12.819.343.821	3.433.649.000	16.252.992.821
08000 - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	133.384.576	428.501.779		561.886.355		561.886.355
08000 - ADMINISTRAÇÃO DIRETA	133.384.576	427.385.495		560.770.071		560.770.071
08046 - FUNDAÇÃO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO-FDE		1.116.284		1.116.284		1.116.284
26000 - SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE	27.259.613	40.330.164		67.589.777		67.589.777
26000 - ADMINISTRAÇÃO DIRETA	8.422.728	17.396.831		25.819.559		25.819.559
26045 - FUND. P/ CONSERVAÇÃO E PRODUÇÃO FLORESTAL	18.836.885	6.880.070		25.716.955		25.716.955
26046 - FUNDAÇÃO PARQUE ZOOLOGICO DE SÃO PAULO		1.604.240		1.604.240		1.604.240
26097 - CETESB - COMPANHIA AMBIENTAL DO ESTADO		14.449.023		14.449.023		14.449.023
2016						
TOTAL GERAL DO GOVERNO	831.547.773	8.109.487.306	4.351.590.395	13.292.625.475	2.959.189.000	16.251.814.475
08000 - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	117.722.322	299.890.457		417.612.779		417.612.779
08000 - ADMINISTRAÇÃO DIRETA	117.722.322	299.890.457		417.612.779		417.612.779
26000 - SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE	16.917.390	31.364.880		48.282.269		48.282.269
26000 - ADMINISTRAÇÃO DIRETA	4.012.657	15.245.823		19.258.480		19.258.480
26045 - FUND. P/ CONSERVAÇÃO E PRODUÇÃO FLORESTAL	12.904.733	11.806.291		24.711.023		24.711.023
26097 - CETESB - COMPANHIA AMBIENTAL DO ESTADO		4.312.766		4.312.766		4.312.766

Fonte: Adaptado do Portal da Transparência do Estado de São Paulo disponível em <<http://www.transparencia.sp.gov.br/investimentos.html>>.

Como previsto no Programa Estadual de Educação Ambiental:

Artigo 5º - A Secretaria do Meio Ambiente incluirá anualmente em sua proposta orçamentária os recursos necessários às ações de responsabilidade do Estado no âmbito do Programa Estadual de Educação Ambiental e seus respectivos projetos. (SÃO PAULO, 2007).

Além da diminuição da verba destinada às secretarias, a aplicação do dinheiro nos projetos mencionados no artigo também sofreu modificações. Analisando as tabelas que detalham o orçamento do Estado, percebemos que todos os valores são alocados em códigos que definem a aplicação do dinheiro. No orçamento de 2014, o governo apresentava o código de Programa 2602 intitulado “Educação Ambiental”, dentro do qual estão projetos como, “Projeto 4360: Articulação, Mobilização e Formação em Educação Ambiental” e “Projeto 6050: Promoção da Educação Ambiental”.

Nos orçamentos de 2015 e 2016, nenhuma verba foi destinada a esse Programa. Em 2016 por exemplo, a relação de gastos associadas a Educação Ambiental foram empregadas no “Programa 2618: Conservação Ambiental e

Restauração Ecológica”, que objetiva incentivar pesquisa e fiscalização na restauração de ambientes naturais, e no “Programa 2617: Cidadania Ambiental e melhoria de qualidade de vida” que não apresenta uma descrição detalhada dos objetivos, mas teve uma diminuição do valor quando comparado os anos de 2016 e 2015.

Além da questão orçamentária, observamos no ano de 2016 um movimento denominado por especialistas da área como “desmanche da Coordenadoria de Educação Ambiental”, no qual o responsável pela CEA Gilson Ferreira foi exonerado do cargo, e o responsável pela coordenadoria de Planejamento Ambiental (CPLA) assumiu, cumulativamente, as duas coordenadorias, como publicado no Diário Oficial Poder Executivo - Seção II sexta-feira, 26 de agosto de 2016.

Após a mudança de representante na coordenadoria, iniciaram-se redistribuição de servidores para outras coordenadorias, além do cancelamento de pregões e redução de serviços. Vale ressaltar que em 2003 em sua gestão anterior, o Governador Geraldo Alckmin já havia fundido a coordenadoria de Educação Ambiental a outro órgão da secretaria, refletindo assim a importância atribuída pela gestão as atividades de Educação Ambiental.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato da Educação Ambiental no Estado de São Paulo estar vinculada à secretaria de Meio Ambiente e não a de Educação, já sinaliza uma ideia naturalista da EA, na qual a EA está associada exclusivamente ao ambiente natural, e o meio ambiente é visto como algo que necessita ser preservado e protegida da interferência da ação humana. Consequentemente, ao analisar os projetos desenvolvidos e as temáticas abordadas nos manuais e cartilhas, essa percepção se confirma e a EA proposta é tipicamente conservadora, focando em mudanças comportamentais e individuais.

As atividades da coordenadoria, bem como a própria identificação dos seus projetos e programas, apresentam frequentemente o termo gestão ambiental, mais uma vez reforçando uma versão da educação ambiental tradicional, focada na objetividade, em ações pontuais, fiscalizatória e punitiva. Não atingindo a dimensão subjetiva, foco de uma EA crítica capaz de mudanças significativas.

Apesar da legislação norteadora das políticas públicas se remeterem a à formação de indivíduos críticos e reflexivos sobre seus valores, os projetos em andamento pouco contribuem para alcançar esses objetivos. Podemos encontrar alguns materiais com potencial para promover um EA crítica, especialmente quando verificamos uma relação de publicações acadêmicas, e alguns matérias como a série de cadernos de EA, mas sem uma orientação e formação dos profissionais para aplica-las, tais materiais dificilmente sairão da teoria e adentrarão nas práticas educativas transformadoras.

Lamentavelmente algumas medidas como o esvaziamento do setor, contribuíram para minimizar as ações desenvolvidas pela CEA. A parceria com Instituições de Ensino Superior, por meio de pesquisas e projetos de extensão, seria uma alternativa para suprir a demanda por capacitação dos educadores para que eles possam ir além das atividades pontuais e conservadoras das publicações disponibilizada. Além disso, é necessário um levantamento das ações e publicações de outras instituições do Sistema Ambiental Paulista, como a Fundação Florestal, para avaliar a maneira como a EA é abordada, e também se os espaços de educação, formais e não formais, utilizam esses materiais e como.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: DF, 1999.

BRASIL, **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Lei de acesso a informação. Brasília: DF, 2011.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

LAYRARGUES, P. P. A natureza da ideologia e a ideologia da natureza – elementos para uma sociologia da educação ambiental. Universidade Estadual de Campinas, Campinas (Tese de doutorado em Ciências sociais), 2003.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental**. Ribeirão Preto, 2011.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 9.034**, de 27 de dezembro de 1994. Política Estadual de Educação Ambiental. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 11.165**, de 27 de junho de 2002. Código de Pesca e Aquicultura do Estado. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 11.977**, de 25 de agosto de 2005. Código de proteção aos Animais do Estado. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 12.780**, de 30 de novembro de 2007. Política estadual de Educação Ambiental. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 13.007**, de 15 de maio de 2008. Programa de proteção e Conservação das Nascentes de Água. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 13.798**, de 09 de novembro de 2009. Política estadual de Educação Ambiental. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Meio Ambiente: Saber Cuidar**. Série Subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos. Impressa Oficial do Estado. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 14.350**, de 22 de fevereiro de 2011. Altera a Lei nº 11.160, de 18 de junho de 2002, que dispõe sobre a criação do Fundo Estadual de Prevenção e Controle da Poluição – FECOP, e dá providências correlatas. São Paulo. Diário Oficial, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Portfólio de projetos: Sistema Ambiental Paulista**. Secretaria do Meio Ambiente, 173 p., 2015. Disponível em: <<http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/publicacoes/2016/07/portifolio-sistema-ambiental-paulista-jul-2016.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Meio Ambiente. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

EDUCAÇÃO E SUAS FORMAS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: A INTERFACE COM O SERVIÇO SOCIAL

SANTOS, Érica de Souza – UNESP²²⁰

RODRIGUES, Lílian – UNESP²²¹

1. INTRODUÇÃO

É sabido que a colonização brasileira foi consequência do interesse de expansão de Portugal, que buscou mecanismos para superar as limitações advindas das relações feudais (ROCHA, 2003).

Desde então, como consequência surgiram os primeiros sinais da imposição do poder, levando a criação de um governo geral, que seria o primeiro representante público no Brasil, enquanto estratégia de governo dado à distância da metrópole com a colônia.

Logo, no decorrer dos anos, a conjuntura societária passou a configurar um novo modelo, e, muito embora persistam alguns resquícios do período de colonização, estes vêm sendo superados de acordo com os interesses da política vigente e dos manifestos da população.

Todavia, a sociedade contemporânea passou por um longo processo de transformação relacionado às revoluções tecnológicas, principalmente, e que afetam os indivíduos no seu modo de sociabilidade e aprendizado. Uma das características dessas transformações é o conhecimento como um dos principais valores do indivíduo, o qual deve ter a capacidade de inovar e empreender sempre.

Nesta sociedade baseada no conhecimento de acesso rápido, a escola necessariamente deveria acompanhar as transformações sociais, as quais são fundamentais, uma vez que, o seu papel social vem mudando continuamente. E,

²²⁰ Aluna especial do curso de Pós-graduação em Serviço Social (doutorado) da Faculdade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP; mestre em Ciências pela UNIFRAN - Universidade de Franca-SP, Docente do Curso de Moda da UNIFRAN e do Curso de Gestão da Produção Industrial da FATEC - Faculdade de Tecnologia de Franca-SP. E-mail: (erica.santos@hotmail.com).

²²¹ Aluna regular do curso de Pós-graduação em Serviço Social (mestrado) da Faculdade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP; especialista em Pedagogia Empresarial e Organizacional pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; graduada em Serviço Social pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC; e Assistente Social da Universidade Federal de Goiás – UFG/Regional Jataí. E-mail: (lilianro@ymail.com).

uma vez que a sociedade do séc. XXI vem sendo caracterizada pelo uso do conhecimento em todo ambiente em que o ser humano convive, as novas tecnologias devem ser de qualidade e de acesso a todos.

E para que haja um aproveitamento positivo no que tange ao aprendizado, é importante ter mais pessoas estudando, não só para obter um diploma, mas para adquirir características afetivas e cognitivas, e saber trabalhar em grupo para ter condições de resolver problemas (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012).

O objetivo deste artigo é contribuir para a análise crítica acerca da educação e seu papel transformador, tendo como parâmetro o Serviço Social e a interface com a Educação.

O 1º item problematiza a educação através de um breve recorte histórico no Brasil, demonstrando a importância do período para a construção desta no país.

Já o 2º item retrata a interlocução das categorias teóricas Educação e Serviço Social e, sua discussão se faz de suma importância para o cenário contemporâneo.

E o 3º item, não menos importante, apresenta uma análise aproximada ao processo de transformação, o qual os sujeitos perpassam ao longo da história.

2. BREVE RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Educação desde os primórdios vem desmistificando o seu caráter, tendo em vista as constantes alterações na política, o que nos apresenta grandes avanços se comparado a outrora. Novos tempos, novas exigências e formas de controle da sociedade civil, o que não se limita tão somente a meritocracias. Pensá-la significa compreendê-la em uma relação com o trabalho, enquanto atividade do ser social.

De acordo com (FREIRE, 1991) não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. Logo, podemos inferir que, a Educação é também um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função importante no cerne da reprodução social, e que numa sociedade organizada refletem as

contradições do capitalismo, que nada mais são do que as expressões da questão social²²².

Posto isto, inquirisse a compreensão de que a educação na contemporaneidade perpassa o viés das metamorfoses advindas da própria sociedade, e que nos remete a conceitos pouco decifrados.

No Brasil, existem problemas adicionais à prática da educação que levam o país a recorrentes resultados nas avaliações e desempenho escolar insuficiente. E além de problemas socioeconômicos e culturais, que podem estar relacionado também à utilização de metodologias inadequadas ao contexto brasileiro (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006). Logo, faz-se necessário que ocorram modificações nos processos de formação dos professores, que devem ser preparados para suprir as necessidades desse novo contexto. Muitos estudiosos como DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO (2002); SCHON (2000), e ZEICHNER (2008) abordam a temática, produzindo orientações para que o trabalho do docente alcance seus objetivos, possibilitando ao educando a oportunidade de atingir a sua cidadania.

Por volta da década de 1960 tiveram origem os estudos das metodologias ativas, nas quais a aprendizagem se dá por meio da problematização. Dessa forma, o aluno tem um envolvimento ativo no seu processo de formação, e ao se basearem na problematização, as metodologias ativas questionam a realidade e assim produzem indivíduos reflexivos e prontos a estabelecer diálogo com o conhecimento que recebem, bem como com as situações que lhe são apresentadas. O produto da educação seria a preparação do indivíduo para a prática da liberdade, o professor agindo como mediador entre o educando e o conhecimento (BERBEL, 2011).

Ainda segundo BERBEL (2011), de acordo com as teorias de Paulo Freire, no uso das metodologias ativas na educação, a aprendizagem ocorre quando o aluno busca superar desafios, por meio de resolução de problemas. Logo, o conhecimento surge a partir dos estudos e experiências prévias dos indivíduos.

Os autores citados acima complementam que:

²²² Segundo Iamamoto (1999, p. 27), a Questão Social pode ser definida como: O conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais colectiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

No Brasil novas demandas estão associadas ao papel do professor como: afeto, violência, droga, disciplina e outros. Para os autores, o papel do professor exige vários tipos de conhecimentos como: científicos, pedagógicos, educacionais além de sensibilidade, e indagação teórica e criativa (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002, p. 15).

Esses métodos poderiam auxiliar os professores no enfrentamento às contingências presentes em todos os ambientes, capacitando-os para a mediação reflexiva e crítica, com vistas à produção de conhecimentos, uma vez que, o professor faz uso do conhecimento elaborado nas ciências, artes, filosofia, pedagogia e ciência da educação. Para que essa nova postura seja introduzida, faz-se necessário a atuação nos cursos de formação de professores, as “licenciaturas”.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação brasileira, objetivam a formação de professores para a educação básica, ensino fundamental, médio, profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial.

De acordo com CUNHA (2001, p.104):

Os cursos de licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdo específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são eles, os de formação muito mais poderosos do que os conteúdos envolvidos.

GATTI (2010) salienta que, o professor não é o único responsável pelo mau desempenho das redes de ensino, coexistindo a influência de vários outros fatores, como culturas, hábitos, estruturas e gestão das escolas e políticas educacionais.

Neste sentido, em 2001, o Conselho Nacional de Educação apresentou as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP009/2001), atribuindo um novo papel para os cursos de formação de professores. Desde a criação das licenciaturas no Brasil, na década de 1930, ainda não tinha ocorrido alterações significativas em seu modelo, baseado no esquema popularmente conhecido como “3+1”¹, um modelo de racionalidade técnica (GATTI,2010).

No referido modelo tradicional, o perfil do profissional é o de técnico especialista, aplicando-se somente conhecimentos científicos. As universidades brasileiras vinham nesse paradigma até o início da década de 2000, e somente a partir das propostas das atuais políticas para a formação de professores surgiu uma perspectiva de mudança (CRUZ, 2009). Nestas novas diretrizes está presente a

influência de algumas teorias práticas reflexivas de SCHON (2000) e ZEICKNER (1993, apud PONCE, 1996), apresentadas no Brasil desde a década de 1990.

No Brasil, a introdução dessa temática acontece na década de 1990, especialmente, pelas obras de SCHON, TARDIF e, posteriormente, de GAUTHIER, NÓVOA e ZEICHNER, dentre outros, que direta ou indiretamente vem trabalhando o saber docente. Estes autores defendem a emancipação do professor como alguém que deve decidir e encontrar prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem (MICHELETO, 2008, p.12).

Essas teorias foram institucionalizadas no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96, em seu artigo 63. A Lei recomenda também, a melhoria da ação pedagógica, a implementação do aperfeiçoamento profissional continuado (artigo 67). A partir daí, formaliza-se no país a necessidade de se formarem professores que reflitam sobre a sua própria prática, como forma de desenvolver o pensamento crítico e o profissionalismo (BRASIL, 1996).

Contudo, o objetivo do professor não é apenas proporcionar ao aluno a vivência de uma situação, mas promover situações nas quais ele interaja com as tarefas propostas de forma dinâmica, e de modo a valorizar os seus processos e as suas estruturas cognitivas. Desta forma, ativa e dinâmica, os alunos podem construir o seu conhecimento com determinados significados e conceitos e aprender a expressá-los.

3. A INTERFACE DA EDUCAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL

Historicamente a educação está atrelada a um direito social conquistado mediante iniciativas dos movimentos sociais. Por conseguinte, suas características se associam à prática profissional do Serviço Social, que se vincula à educação desde os primórdios, com vistas à implementação da política, em detrimento às exigências das classes dominantes em relação à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora.

A Constituição de 1988 retrata muito bem a nova configuração da educação, a qual deve ser vista como um direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas à garantia do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Entretanto, a responsabilização da família tão somente não é suficiente se não lhes são oferecidas as condições de acesso a bens e serviços de qualidade,

o que acarretaria na culpabilização destas por parte do estado se, por ventura, fracassarem.

De acordo com CFESS (2013), a inserção de assistentes sociais na Política de Educação, ao longo das últimas duas décadas, responde, sobretudo, às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões²²³ de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil.

A atuação profissional dos assistentes sociais na educação perpassa por desafios a serem desmistificados no decorrer do estudo, os quais têm relação direta com a vida dos sujeitos e suas respectivas demandas, uma vez que, o profissional é o protagonista das ações e possui um papel significativo nessa trajetória.

Para tanto, partiremos do pressuposto de que no século XXI estamos ainda às margens dos indicadores econômicos e sociais, o que nos gera vários anseios em busca de um Sistema de Proteção Social mais amplo.

De acordo com ALMEIDA (2011, apud RODRIGUES, 2017), a luta em defesa e ampliação dos direitos sociais e humanos tem sido o norte da mobilização e organização dos assistentes sociais nas últimas décadas, e que se materializa em um projeto profissional construído coletivamente, sintonizado com os movimentos, e com as demais categorias profissionais no enfrentamento às desigualdades sociais.

Não obstante, faz-se necessária a compreensão de que o assistente social no âmbito da educação se faz de suma importância e para tal precisa ter garantido o seu espaço de atuação assim como as demais categorias, desde a educação básica, para então desmistificar as problemáticas que surgem no cotidiano das escolas em geral.

Importante salientar que, o trabalho do assistente social em nada interfere nas práticas pedagógicas, uma vez que, possui atividades privativas à sua formação, sendo respaldado pelo seu código de ética.

²²³ Desse modo, se por um lado resulta da histórica pauta de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho. Inscreve-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação, cujo resultado mais efetivo tem se traduzido na expansão das condições de acesso e permanência, a partir do incremento de programas assistenciais, o que caracterizou a intervenção do Estado no campo das políticas sociais na primeira década deste século (CFESS, 2013).

Conforme GUIMARÃES; BRANCO (2009), a escola, contemporânea perpassa por uma série de questões, que embora não sejam novas, assumem caráter mais complexo, tais como: a ampliação das modalidades e a precoce utilização de drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda de atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a desprofissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando o formato de problema de saúde pública e a precarização das condições de trabalho docentes são algumas das expressões da questão social.”

Contudo, em se tratando da interface da Educação e o Serviço Social é notória a necessidade de sua materialização, haja vista que, as ações se complementam, sendo o objetivo final o mesmo, ou seja, garantir as condições de permanência e sucesso escolar, compreendendo acima de tudo como se dá o processo de ensino aprendizagem, enquanto parte fundamental da formação do aluno, e que corresponda a uma busca contínua da sua transformação social.

4. A EDUCAÇÃO E SUAS FORMAS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A transformação social ocorre à medida que os sujeitos passam a enxergar a sua trajetória de vida, e enquanto seres pensantes desafiam a si mesmos, na busca por um ideal.

Logo, a visão de mundo se amplia, e o que antes não tinha importância ou era desconhecido passa a fazer parte do seu cotidiano. Se compararmos as relações sociais destes indivíduos, obviamente constataremos mudanças significativas, haja vista o contexto em que se inserem as prioridades. E se correlacionarmos tais mudanças às transformações societárias será possível identificar que, o ser humano enquanto ser social tende a se transformar direta ou indiretamente, conforme as suas escolhas.

Uma educação que queira, hoje, ser uma educação de seu tempo precisa colocar-se de forma radical a pergunta pelo que significa a transformação social nesses tempos de mudanças em tantos segmentos da vida humana. É preciso entender que assim como a realidade é dinâmica e muda também a ideia que se faz da transformação social sofre mudanças (Streck, 2009, pág. 97).

Sabemos que, a educação perpassa desde os primórdios uma das fases essenciais do desenvolvimento humano, que vai muito além da alfabetização, e que jamais se finda. Não obstante, em se tratando da sociedade capitalista na qual estamos imersos, é possível identificar que, o meio e as relações sociais são fundamentais para o processo de transformação dos indivíduos.

Todavia, se correlacionarmos o sistema educacional vigente às exigências do mundo do trabalho será notório que, trata-se de um processo alienante que visa tão somente o atendimento às necessidades do mercado.

Para tanto, torna-se um desafio constante àqueles que almejam seguir na carreira docente, haja vista que, nem sempre irão encontrar as devidas respostas aos questionamentos que se fazem em relação ao seu papel enquanto educador, mas o seu fazer profissional acima de tudo indicará o caminho, considerando novas possibilidades no decorrer de sua trajetória.

De acordo com ABRANCHES (2010), há na sociedade um abismo entre universos culturais diferentes, pois de um lado encontra-se a chamada cultura oficial determinada por currículos, conteúdos e a cultura letrada dos acadêmicos; e de outro, pessoas que vivem uma vida de trabalho e esforço, em sua maioria, sujeitos às intempéries dos problemas sociais, mas que possuem um acúmulo de experiências vivenciais, crenças e conhecimentos dados através de uma realidade diferente e que devem ser valorizados.

Ainda segundo a autora supracitada, o trabalho do assistente social surge como mediador para a formação política e social dos representantes das comunidades, afim de que, a realização de um trabalho de mobilização social e o acompanhamento dos processos de participação popular nas escolas públicas pudessem desenvolver a autonomia e o empoderamento da comunidade a partir da política de educação como um todo.

Isto posto, faz-se relevante a reflexão acerca da importância de uma educação fundada no respeito, e que compreenda as necessidades da participação efetiva e afetiva dos alunos e de suas famílias, na construção de um espaço escolar mais proveitoso e agradável.

Importante se faz ainda salientar que, a atuação se funda no princípio da descentralização política e da participação social com instrumentos que oportunizam um exercício democrático e que se convergem para elaborar condições favoráveis de surgimento de sujeitos políticos, cidadãos, e de novas formas de

organização política, além de proporcionar uma aprendizagem política que pode conduzir para uma participação realmente qualitativa da população nas decisões de caráter público.

Segundo BORDIEU (2011), o fato de tomarmos o sistema escolar como um fator de mobilidade social conforme a ideologia da “escola libertadora” nos coloca na condição de inércia cultural, uma vez que, o referido sistema é tendencioso à conservação social, legitima as desigualdades sociais, e instaura a herança cultural e o dom social tratado como natural.

Tendo em vista que, a educação está relacionada ao processo de formação e ao desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e moral do ser humano podemos afirmar que, a escola em si não liberta/transforma ninguém, e que importante se faz a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e desigualdade no âmbito escolar, posto que, essas demandas tem se tornado emergentes. Salientamos que, as influências do meio social são predominantes no processo de formação dos indivíduos, uma vez que, a questão cultural está interligada à educação, o que acarretará no sucesso e rendimento escolar ou não.

Importante se faz também a análise da conjuntura societária quando se fala na herança cultural, haja vista que, nem sempre o que é transmitido seja direta ou indiretamente fará a diferença no que se espera de fato destes indivíduos, pois há uma forte tendência na reprodução daquilo que o meio lhe oferece.

Contudo, tal processo de transformação permeia a base sócia histórica de toda uma geração e perpassa desafios no cerne da sociedade, cujo sistema capitalista não perdoa, e se impõe de forma impiedosa com suas diferentes faces, e que se resume automaticamente nas desigualdades sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o assunto em questão percebe-se a necessidade de um aprofundamento a respeito, e surge a proposta quanto ao estudo, partindo do pressuposto de que a temática, não se esgota, haja vista as reproduções advindas da educação.

Em se tratando de educação, podemos inferir que, esta transforma sujeito à medida que ele tem acesso a ela e se vê pertencente a uma sociedade, e que pode vislumbrar possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Logo, refletir sobre a Educação e o Serviço Social justifica cada vez mais a importância e necessidade dos assistentes sociais no espaço escolar, como instrumento de luta contra a violência, a exclusão social, a evasão escolar e as diferentes formas de violação dos direitos das crianças e adolescentes, bem como na garantia destes, focalizando a instituição familiar e toda a sua estrutura como parte importante também para o aprendizado dos alunos.

Outro aspecto a tratar, é o cenário em que se insere o Serviço Social hoje: as novas bases de produção da questão social, cujas múltiplas expressões são o objeto do trabalho cotidiano do assistente social.

Não obstante, tais demandas sociais circunscrevem a profissão de Serviço Social e sua inserção nas escolas precisa ser defendida em caráter de urgência. Para tanto, podemos considerar que, é de suma importância para a formação educacional dos sujeitos, os quais devem priorizar a busca por um país com vistas à transformação social, e, muito embora o assistente social aparente ser só mais um profissional com respostas prontas, e/ou ocupando um espaço, possui formação ética, política e ideológica e o que há de mais sensato que é a defesa intransigente pela garantia de direitos dos cidadãos como um todo, fazendo jus ao projeto ético político da categoria.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. O Trabalho do Serviço Social na Educação: democratizando as relações pela conquista da cidadania.
Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/servico_social_educacao.pdf>.
Acesso em: 14/07/2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. Rev. Bras. Educação, 2003.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05>>.
Acesso em: 21/05/2017.

_____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. Rev. Educação & Sociedade, 2001.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>>.

Acesso em: 21/05/2017.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. “Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais”. In: CFESS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.

BERBEL, Neusi A. N. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1. p. 25-40, jan-jun. 2011. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>.

Acesso em: 12/05/2017.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Legislação, Brasília, DF, abril. 2007.

_____. **Lei n. 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Legislação, Brasília, DF, jul. 2010.

_____. A Lei nº 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. Decreto nº 7.824/2012. Regulamenta a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

_____. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. A Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 10. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

CFESS. Código de Ética do/da assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. – 1º ed. rev. e atual. – [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012]. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 28/05/2017.

_____. Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. 3 Série. – [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2013]. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 22/05/2017.

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. Rev. Bras. Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 06/06/2017.

CRUZ, Maria Aparecida S. **O ensino reflexivo de Donald Schon**: um estudo com acadêmicos de um curso de licenciatura em Matemática. **32 Reunião da ANPED**. Caxambu-MG, outubro de 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT19-5458--Int.pdf>>. Acesso em: 10/05/2017.

CUNHA, Maria I. da. **Aprendizagem significativas na formação inicial de professores**: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura. Interface: comunicação, Santo, Educação, nº 9, ago.2001 p.103-116. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/07.pdf>. Acesso em: 18/05/2017.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10/05/2017.

GEHLEN, Simoni. T.; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a educação em Ciências. **Ciência & Educação**, v. 18, n.1, p. 1-22, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n1/01.pdf>>. Acesso em: 10/05/2017.

GUIMARÃES, Elisângela; BRANCO, Maria Cristina. Serviço Social e educação: o desafio da interface na intervenção. Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. **El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional**. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. 4-8 de octubre 2009. Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-240.pdf>>. Acesso em: 22/05/2017.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 11 ed., São Paulo, Cortez, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do Trabalho Científico. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2001.

MICHELETTTO, Ingrid B. P. Ação-Reflexão-Ação: processo de formação continuada. **Atas da XXI Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Setor de Educação e IV Semana de Pedagogia "A Universidade Pública Brasileira Hoje"**. Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>>. Acesso em: 23/05/2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10/06/2017.

_____. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Disponível em: < <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni>>. Acesso em: 30/05/2017.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde>>. Acesso em: 03/06/2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 12/06/2017.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana9788579830389.pdf>>. Acesso em: 27/05/2017.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A Educação pública antes da Independência. (In: Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: história da educação/João Cardoso Palma Filho, organizador. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003).

RODRIGUES, Lílian. O Assistente Social na Produção e no Redimensionamento Teórico Prático da Política de Educação (relato de experiência). VI Simpósio de Educação, III Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação, Educação e Desenvolvimento: prismas, movimentos, transições. Uni-FACEF, Franca, 2017.

SANTOS, Magda. A Abordagem das Políticas Públicas Educacionais para além da Relação Estado e Sociedade. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>>. Acesso em: 22/05/2017.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: ciências da natureza e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/235.pdf>>. Acesso em: 12/06/2017.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p.77-92.

_____. **The reflective practitioner**: how professional think in action. New Yoork: Basic Books, 1983.

SILVA, Marcela Mary José da. Serviço Social na educação: teoria e prática. 2 ed., Campinas, SP: Papel Social, 2014.

STRECK, R. Danilo. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. Revista Lusófona de Educação, 2009, 13, 89-100.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.29, n.103, p.535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05/06/2017.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: em busca de práticas e vivências que despertem a vontade e o prazer de aprender

FRANÇA, Flávia Haddad – Uni-FACEF²²⁴

OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e – Uni-FACEF²²⁵

1. INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre os rumos da Educação no século XXI. A análise e interpretação desta realidade está vinculada ao estudo das diversas abordagens de ensino que se desenvolveram, no Brasil, a partir de meados do século XIX. Teóricos da Pedagogia, como Saviani, Fiorentini, D'Ambrósio e outros, trouxeram grandes contribuições para a compreensão de práticas pedagógicas já experimentadas durante esse período e que deixaram sequelas profundas no sentido de permanecerem enraizadas no cotidiano educacional brasileiro até os dias atuais.

O que se pretende, aqui, é apresentar as correntes pedagógicas que marcaram essa fase da educação no Brasil e, a partir daí, promover uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem, especialmente na educação matemática, onde os índices de aproveitamento e aprendizado são extremamente baixos.

O século XX foi marcado por inúmeras propostas pedagógicas que não se firmaram, em consequência dos baixos resultados apresentados pelos estudantes.

Na Pedagogia tradicional, a escola surge como um antídoto à ignorância. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente (SAVIANI, 2006 p.6). Aqui o objetivo é *aprender*.

Fiorentini nomeia esta fase como Tendência Formalista Clássica, onde o ensino foi centrado no professor e no seu papel de transmissor e expositor do

²²⁴ Professora, Mestra - Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
flaviahdd@gmail.com

²²⁵ Professora, Doutora, Pró-reitora Acadêmica - Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
sheilafacef@gmail.com

conteúdo. O papel do aluno, seria o de copiar, repetir, reter e devolver nas provas, do mesmo modo que recebeu. (FIORENTINI, 1994, p.7)

Esta proposta foi alvo de muitas críticas porque a escola não conseguia atingir a abrangência desejada de ingressos de estudantes, nem o sucesso pretendido aos que ingressavam. Surge, então, a Pedagogia Nova, Escola experimental, conhecida sob o nome de escolanovismo, onde o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos (SAVIANI, 2006).

A absorção do escolanovismo pelos professores acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinada às elites (SAVIANI, 2006, p.10).

Neste modelo pedagógico, o objetivo *era aprender a aprender*.

Para Fiorentini, a Tendência Empírico-ativista surge no Brasil a partir da década de 1920, em meio ao movimento escolanovista. Segundo o autor, essa tendência unificou a matemática em uma só disciplina, favorecendo o surgimento de livros didáticos com uma abordagem mais pragmática. No fim da primeira metade do século XX, o escolanovismo cede lugar à Pedagogia Tecnicista.

Para Saviani, uma pedagogia que torna o ensino mais objetivo e operacional. Neste modelo, o objetivo *era aprender a fazer*.

Na tendência Tecnicista, Fiorentini (1994, p.17) considera que, “o tecnicismo mecanicista reduz a matemática a um conjunto de técnicas, regras e algoritmos, sem grande preocupação em fundamentá-los ou justificá-los”. O tecnicismo mecanicista enfatiza o fazer, em detrimento de outros aspectos como o compreender, o refletir, o analisar e o justificar/provar. O autor acrescenta que a Pedagogia Tecnicista não se centra no professor nem no aluno, mas nos objetivos instrucionais, nos recursos e nas técnicas de ensino.

O teórico apresenta a Tendência Construtivista, que surgiu como tendência pedagógica a partir da epistemologia genética piagetiana, em que o conhecimento matemático resulta muito mais de ações interativas do homem com o meio ambiente e com atividades (1994, p.18). Que a prática pedagógica substitui a mecânica, com o auxílio de materiais concretos que visam à construção de estruturas do pensamento lógico-matemático e/ou à construção do conceito de número e dos conceitos relativos às quatro operações. Ainda segundo o autor,

apresenta-se como uma corrente que prioriza mais o processo que o produto do conhecimento. Dessa forma, o erro não é visto como algo negativo, que deve ser corrigido pelo professor, “mas como uma manifestação positiva de grande valor pedagógico”. (FIORENTINI, 1994, p.21). Surgido no Brasil nas décadas de 60 e 70, o construtivismo piagetiano se alastrou por praticamente todas as regiões do país, na década de 80.

Fiorentini (1994, p.24) mostra que o fracasso do Movimento Modernista, e as dificuldades na aprendizagem de matemática por classes economicamente menos favorecidas levaram alguns estudiosos, a partir da década de 60, a voltarem a atenção aos aspectos socioculturais da Educação Matemática. Surge, então, a Tendência Socioetnocultural.

Inicialmente acreditava-se que os alunos oriundos dessas classes sociais apresentavam carências culturais que os impediam de acompanhar a escola ou obter sucesso na educação formal. Dentro dessa tendência surge a “teoria da diferença cultural”, segundo a qual as crianças de classes pobres não são carentes de conhecimentos e de estruturas cognitivas, mas talvez não tenham habilidades formais tão desenvolvidas em relação à escrita e à representação simbólica, ou talvez possuam uma experiência de vida muito rica, na qual usam procedimentos matemáticos não formais (Etnomatemática) que a escola, além de não saber aproveitá-los como ponto de partida, discrimina-os ou rejeita-os enquanto formas válidas e possíveis de saber (FIORENTINI, 1994, p.24).

Figura 1 – Tipos de pedagogias



Fonte: Adaptado de Fiorentini (1994).

Este artigo convida à reflexão de que o conhecimento matemático não mais visto como pronto, acabado e isolado do mundo, assume a característica de um saber prático, relativo, não universal e dinâmico, produzido nas diferentes práticas sociais, sistematizado ou não. Sugere que o processo ensino-aprendizagem deveria partir dos problemas da realidade; e identificados e estudados conjuntamente pelo professor e pelos alunos, numa relação de troca de conhecimentos entre as duas partes, a partir de iniciativas do professor.

2. ETNOMATEMÁTICA, UMA FERRAMENTA EFICIENTE

O surgimento da Etnomatemática²²⁶ no Brasil, na década de 70, por seu principal idealizador, o pesquisador e professor de matemática, Ubiratan D'Ambrosio, apresentou a possibilidade de "fazer da Matemática uma disciplina que

²²⁶ Etimologia da palavra: *etno* refere-se ao contexto cultural, inclui linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e *tica* vem, sem dúvida, de *techne*, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Portanto, *etnomatemática* é a arte ou a técnica de explicar, de conhecer, de entender, nos diversos contextos culturais (D'AMBROSIO, 2005).

preserve a diversidade e elimine a desigualdade discriminatória [...]” (D’AMBROSIO, 2005, p.52).

Segundo Fiorentini (1994, p.25), D’Ambrosio ampliaria o significado da Etnomatemática, definindo-a como “a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender, nos diversos contextos culturais”.

Para D’Ambrosio (2005, p.46), “a proposta pedagógica da Etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora”. Depreende-se, assim, que o mergulho nas raízes culturais enriquece a dinâmica cultural.

O grande mérito da Etnomatemática, conforme Fiorentini (1994, p.25), “foi trazer uma nova visão de Matemática e Educação Matemática de feição antropológica, social e política, que passam a ser vistas como atividades humanas determinadas socioculturalmente pelo contexto em que são realizadas”.

“O ensino de matemática não pode ser hermético nem elitista. Deve levar em consideração a realidade sócio cultural do aluno, o ambiente em que ele vive e o conhecimento que ele traz de casa”. Ubiratan D’Ambrosio

3. TEORIAS PEDAGÓGICAS REVOLUCIONÁRIAS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ACESSÍVEL A TODOS OS NÍVEIS SOCIAIS

Freire (2004a, p.30) sugere que se discuta com os alunos a realidade concreta associada à disciplina que se ensina; “[...] por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e à experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Pontua, ainda (2004b), que o educando deve ser conduzido a “ler o mundo”, para, assim, transformá-lo. Autor do livro *A pedagogia do oprimido*, Freire desenvolveu um pensamento pedagógico com sustentação política, pelo qual orienta que o objetivo maior da educação deve ser o de conscientizar os estudantes, especialmente aqueles que se originam das parcelas desfavorecidas da sociedade, sobre a comunidade em que estão inseridos. Emancipados da condição de oprimidos, aprenderão a agir em favor de sua própria libertação.

A compreensão de sua proposta de ensino leva a concluir que, mais do que conduzir os estudantes a um aprendizado rápido, o professor e a escola devem habilitá-los a ler o mundo e a realidade, para, assim, transformá-los.

O educador relaciona a educação como prática da liberdade, em que educando e educador são os protagonistas do processo, que devem se comportar igualmente investigadores, críticos, curiosos e persistentes. E, a conduta que fundamenta esse parecer é a do diálogo entre as partes e a problematização conjunta, para, assim, construir o conhecimento. Para Freire (2004b, p. 78), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Os conceitos pedagógicos de Freire permitem levar não somente à construção de currículos escolares revolucionários, mas, principalmente, à construção de indivíduos autônomos, aptos a reavaliar suas condições de oprimidos e opressores, e, assim, tornarem-se livres e emancipados.

Freire, com seu olhar voltado para as questões sociais, que, para ele, interferem diretamente no processo da aprendizagem, sugere que a opressão é o maior impedimento ao avanço intelectual; e que somente emancipado de tal condição, o sujeito será capaz de ler o mundo e nele atuar com liberdade.

3.1. QUANDO A EDUCAÇÃO NÃO É LIBERTADORA, O SONHO DO OPRIMIDO É SER O OPRESSOR. PAULO FREIRE

Radford (2015) define sua Teoria Cultural da Objetivação “como uma teoria geral sobre ensino e aprendizagem que visa a superar uma compreensão individualista dos processos educativos” (MORETTI; PANOSSIAN; DE MOURA, 2015, p.4); e afirma, ainda, que, “para isso, o pesquisador ressignifica os conceitos de saber, conhecimento e aprendizagem”.

É possível depreender que a teoria de Radford sustenta que a educação matemática não se deve centrar apenas nos saberes, mas, igualmente, nos seres, enfatizando a questão das **subjetividades** na sala de aula, através da ética; conforme seus próprios dizeres: “uma das categorias fundamentais, no mesmo nível daquelas categorias de saber matemático” (RADFORD, 2015, p.8 – grifo nosso).

Segundo o professor, um bom estudante de matemática não pode ser somente um bom resolvidor de problemas; tanto melhor será se for, antes, um sujeito humano, o que dificilmente ocorrerá “sem uma sensibilidade ao outro, sem uma sensibilidade cultural e política” (RADFORD, 2015, p.8).

[...] no construtivismo, o problema é que o professor ficou praticamente sem ofício, dado que era o aluno que tinha que construir seu próprio saber. Dentro da Teoria da Objetivação, visto que partimos de um conceito diferente de saber, como algo que passa de uma pura potencialidade a uma atualização, é dessa atualização que o professor tem que participar juntamente com o aluno para que certas tomadas de consciência sejam possíveis na sala de aula. Nesse sentido, o professor não é um simples acompanhante, *coach*, ajudador ou assessor. É alguém que está implicadíssimo com o aluno e que sofre ou goza ao lado do aluno (RADFORD, 2015, p.9).

Ainda sobre sua Teoria da Objetivação, em abordagem sobre o currículo, Radford afirma que “o currículo não deve ser prescritivo no sentido de normalidade opressiva”, mas sim, como um ponto de referência. Sugere que existe, no Brasil, uma riqueza matemática, evidenciada pela Etnomatemática:

[...] são formas de pensar diferentes, são formas de pensar o mundo de outra maneira; [...] penso que essa é a contribuição mais importante para a educação matemática. Isso é um convite para ver a educação não somente como uma educação de saberes, mas também como formação do sujeito como sujeito humano (RADFORD, 2015, p. 11).

“No construtivismo, o problema é que o professor ficou praticamente sem ofício, dado que era o aluno que tinha que construir seu próprio saber.” Radford

Também Vygotsky traz contribuição ao estabelecer, com sua teoria, as ligações com o meio social. Para o teórico, o homem é um ser social, formado em um ambiente cultural historicamente definido.

O comportamento e a linguagem se desenvolvem nos processos sociais, históricos e culturais. O conceito de mediação – intervenção de elementos nas relações – compõe a base da teoria vygotskyana: o trabalho une o homem à natureza, estabelece sua formação social e o marca como espécie diferenciada. A interação entre o indivíduo e seu contexto leva-o a passar do processo interpessoal para o intrapessoal, na construção do conhecimento.

No entender de Vygotsky, a criança já nasce num ambiente social e, na interação com o outro, forma sua visão de mundo. “[...] Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (VYGOTSKY, 2003, p.110).

“O conhecimento pronto estanca o saber e a dúvida provoca a inteligência”.
Vygotsky

A síntese das teorias pedagógicas relatadas por três grandes teóricos da literatura – Freire, Radford e Vygotsky – traz importante contribuição para os educadores que ainda acreditam na educação como a maior e mais eficiente ferramenta de promoção social. São esses educadores que se dispõem a sair de suas zonas de conforto em busca de novos paradigmas educacionais que possam reverter este cenário de estagnação em que se encontra o sistema educacional brasileiro. É importante observar a semelhança de ideias desses teóricos que acreditam em uma educação como prática da liberdade, do respeito às subjetividades individuais e às desigualdades; uma educação que se compromete com a preservação dos recursos naturais, que são tão preciosos para a continuidade da vida em nosso planeta.

Discutindo sobre as incertezas geradas pelos antigos modelos e paradigmas educacionais, Fazenda (2008, p.70) sugere que se estudem, especialmente os educadores, a problemática e a origem de tais dúvidas, visando “conceber uma educação que as enfrente”. Afirma que o exercício da interdisciplinaridade pode ser recurso eficiente para se superar a atual crise de conhecimento, quando devidamente compreendida sua problemática e reconhecidos os impasses a ser superados.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, [...] o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. [...] É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência (FREIRE, 2004a, p.59-60).

Uma escola que constrói o conhecimento, a partir da realidade de seus aprendizes, passa a ser mais interessante, já que a vida real torna-se elemento vivo dessa construção; e as disciplinas, as ferramentas disponíveis de que eles se apropriam para as diversas atividades a que forem desafiados.

A interdisciplinaridade leva o aluno a ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e por que não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade (YARED, 2008, p.161).

“Falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática”. Fazenda

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das evoluções tecnológicas que diminuíram as distâncias entre os povos em todo o mundo e fizeram com que a informação chegasse a todos em tempo real, é preciso repensar as práticas pedagógicas e os métodos de construção do conhecimento. Cabe aos educadores esta tarefa.

A internet já se consagrou como um meio de comunicação em que a informação sobre qualquer assunto pode ser adquirida com um simples toque. Mas, da mesma forma, pode ser deletada e ignorada sem nenhuma análise e questionamento. Nos dizeres de Bauman (2008), “estamos afogados em informações e sedentos por sabedoria”. O autor pontua que, “através das redes sociais, conquistamos milhares de amigos, mas nunca nos sentimos tão sozinhos”.

É preciso resgatar as subjetividades individuais, os valores, a ética, a moral, o respeito ao próximo e a segurança. Todos esses atributos só serão possíveis se houver, antes de tudo, *Educação*. A *Educação* é a precursora do desenvolvimento em todas as suas vertentes: social, político, econômico e ambiental.

As experiências mostram que, muitas vezes, os estudantes, desmotivados, se afastam dos bancos escolares por se sentirem em um universo muito distante daquele em que se encontra o professor nos pontuais cinquenta minutos de aula, com suas explanações ricas em conceitos e fórmulas mirabolantes destinadas à resolução de situações problemas. Não bastando esse episódio, o fato de, em seguida, esses mesmos alunos receberem, por mais cinquenta minutos, outro professor, de outra disciplina, com uma nova proposta, não relacionada à anterior, passando a sensação de que agora o assunto é outro, sem nenhuma relação com o que o antecedeu, pode ser um dos componentes responsáveis por esse cenário caótico em que se encontra a Educação. Nada tem relação com nada. O saber é fragmentado, as ideias são estanques, as disciplinas não se comungam na construção do conhecimento.

O que se propõe é uma Educação libertadora, desenvolvida a partir da curiosidade e do contexto social dos estudantes. Uma Educação com propostas pedagógicas voltadas às práticas do cotidiano, com o objetivo de construir o conhecimento formal e, assim, despertar o interesse pelo estudo e a pesquisa.

“O ser humano é ativo na construção de seu conhecimento e não uma massa 'disforme' a ser moldada pelo professor”. Jean Piaget

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma história concisa da matemática no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008, 199 p.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação**, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 39. ed. S. Paulo, R. Janeiro: Paz e Terra, 2004b.
MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; DE MOURA, Manoel Oriosvaldo. Entrevista - Educação, educação matemática e teoria cultural da objetivação: uma conversa com Luis Radford. Educ. Pesqui. vol. 41 no.1 - São Paulo-SP Jan./Mar. 2015. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100243&lng=en&nrm=iso#B14> Acesso em 14/08/2016.

RADFORD, Luis. Entrevista - **Educação, educação matemática e teoria cultural da objetivação**: uma conversa com Luis Radford. Educ. Pesqui. vol. 41 no.1 - São Paulo-SP Jan./Mar. 2015. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100243&lng=en&nrm=iso#B14> Acesso em 14/08/2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. Campinas-SP: Aut. Associados, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YARED, Ivone O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008, 199 p.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM REFLEXÃO: A mediação do professor universitário em conflitos gerados nos processos ensino-aprendizagem

FRANÇA, Flávia Haddad – Uni-FACEF²²⁷
OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e – Uni-FACEF²²⁸
BASSI, Ana Lúcia – Uni-FACEF²²⁹

1. INTRODUÇÃO

As transformações que ocorrem no mundo, em ritmo frenético, como decorrência das evoluções tecnológicas e científicas, afetam significativamente o comportamento e o cotidiano da humanidade, hoje assolada por crises éticas e morais. Compreende-se que a formação dos indivíduos inseridos nessa dinâmica requer um olhar atento e responsável para que se desenvolvam saudavelmente em um ambiente influenciado pelo racionalismo tecnológico.

Abordar o ensino superior como foco deste estudo objetiva buscar e oferecer alternativas que promovam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento intelectual e socioemocional dos educandos, e facilitem o trabalho do professor nessa relação interpessoal, ao lidar com os conflitos e incertezas que permeiam a vida de seus alunos, e prepará-los para vencer os desafios.

Tal tarefa necessitará de novos paradigmas educacionais, em que o professor seja posicionado e respeitado como elemento fundamental. Para desempenhar favoravelmente o papel de mediador do processo, espera-se que seja sensível o bastante para lidar com as inseguranças e o despreparo que, em geral, esses estudantes trazem para a vida universitária, com medos que podem bloquear seu desenvolvimento integral. Aos gestores do ensino cabe promover uma formação que harmonize o fazer e o ser.

É reconhecido que parte dos problemas que se apresentam é decorrente da educação massificada que se pratica nos ensinos fundamental e médio, especialmente na escola pública atual. Portanto, é possível vislumbrar

²²⁷ Professora, Mestra - Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
flaviahdd@gmail.com

²²⁸ Professora, Doutora, Pró-reitora Acadêmica - Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
sheilafacef@gmail.com

²²⁹ Professora, Doutora - Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
analuciabassi@gmail.com

horizontes mais amplos nessa nova fase de aquisição do conhecimento, com propostas pedagógicas pautadas em mais diálogos, e, assim, adentrar o universo pessoal dos alunos para se promover a conexão ideal entre conteúdo e realidade.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se apresentam como recursos pedagógicos que se valem da integração de várias ciências para a construção do conhecimento e, também, são ferramentas de interpretação da criatividade, da sensibilidade, da arte, ou seja, daquele algo mais que cada estudante carrega em sua subjetividade.

Ao se oferecerem bases consistentes ao professor universitário, estará ele respaldado para desenvolver uma educação socioemocional que respeite as diferenças dos educandos.

2. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM REFLEXÃO

Kuramoto (2015, apud SANFELICE, 1996) discorre sobre a crise na educação como um tema recorrente no debate educacional brasileiro, alertando para o fato de que a visão empresarial tem marcado fortemente a prática docente. E convida a refletir sobre a necessidade de se colocar em questão a educação, numa época em que o ensino tornou-se para muitos um negócio lucrativo. “Esse é um ponto importante, que só vem reforçar a necessidade de se pensar os valores educacionais, os saberes, na busca de um ensinar ético, questionando o sentido de formar um cidadão com responsabilidade social” (KURAMOTO, 2015, p. 15).

Abed (2014), ao refletir sobre as profundas e aceleradas mudanças na sociedade atual, aponta que as relações com o conhecimento - e entre as pessoas - estão afetadas pelo universo digital. E, no entanto, as instituições de ensino não acompanham esse ritmo frenético de transformações, ainda que a elas seja delegada a manutenção do arcabouço de conhecimentos acumulados na história da civilização, assim como cuidar do desenvolvimento de seres pensantes, criativos, construtores de conhecimento, que saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, comprometidos na construção de um mundo melhor.

Segundo a autora, a fórmula “um professor que sabe, transmitindo conhecimento a um aluno que não sabe” é resultante de políticas educacionais da era pós-iluminista. “As habilidades socioemocionais não eram, nessa estrutura pedagógica, consideradas como conteúdos a serem contemplados pela escola” (ABED, 2014, p. 10).

Ao questionar se “Não eram... ou ainda não são?“, a autora demonstra que grande parte das instituições de ensino continua voltada para a preparação cognitiva e conteudista, com vistas aos vestibulares e ao Enem.

Propõe que, paralelamente aos cuidados com as grades curriculares, necessárias, o ideal será resgatar os aspectos que se referem à condição de ser humano, reconsiderando-se as concepções de ensino, de aprendizagem e de conhecimento, reposicionando, assim, os papéis e as responsabilidades dos principais protagonistas da escola: o professor e o aluno.

As referências teóricas de Jean Piaget colaboram para pensar sobre o desenvolvimento cognitivo e suas implicações para a estruturação do currículo escolar. As concepções de Lev Vygotsky embasam a compreensão da influência da mediação da cultura e das interações sociais nos sujeitos da aprendizagem. As contribuições de Henri Wallon dão subsídios para pensar o desenvolvimento do ser humano nas instâncias biológica, psíquica e social, uma vez que o autor propõe um modelo de desenvolvimento que integra as dimensões do ato motor, da afetividade e da inteligência humana (ABED, 2014, p. 12).

A teoria de Wallon demonstra que o organismo é a condição primeira do pensamento, visto que a função psíquica supõe um equipamento orgânico; que o desenvolvimento pessoal é uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Defende o teórico que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada.

(Re)inserir as habilidades socioemocionais como intencionalidade nos currículos escolares envolve vários questionamentos, conforme sugere a autora; “e a ideia de construir uma escola voltada ao desenvolvimento integral do ser humano ainda pode ser considerado algo bastante revolucionário nos dias de hoje” (ABED, 2014, p. 13).

Abed (apud ABED, 2014: 107) discorre que os avanços tecnológicos, a entrada da internet, entre o final do século XX e início do XXI, a globalização das economias, entre outras características da organização social, ampliaram exigências e inquietações, e abriram novas reflexões sobre o papel da escola, especialmente as de ensino superior, no sentido de se produzirem novos saberes além do âmbito universitário, ampliando-se os horizontes de pesquisas e projetos diversos.

Cita (2014, p. 13) a renomada escola "Summerhill"²³⁰ e as escolas antroposóficas como “pequenas ‘gotas no oceano’ de cerca de três séculos de educação voltada para a transmissão de conteúdos e valorização do aspecto cognitivo do ser humano”.

Compactuando com tantas outras correntes de pensamento sobre o tema, a autora afirma que a função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento; situa o trabalho em equipe e a resiliência diante de situações difíceis como algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade. Ela pode, também, ser um local privilegiado para o desenvolvimento socioemocional dos adultos que a integram: professores, gestores, familiares dos estudantes.

Em uma sociedade em que os alunos passam grande parte de suas vidas na escola, cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes.

Steiner criou a Pedagogia Waldorf²³¹, que leva em conta as diferentes características das crianças e dos adolescentes, considerando-se suas idades aproximadas, o que conduz a uma forma de ensinar que respeita os interesses próprios de cada ciclo – um assunto nunca é desenvolvido igualmente em diferentes idades. Adultos livres, criativos, com sensibilidade artística, e capazes de buscar seus objetivos, compõem o perfil que essa pedagogia busca desenvolver em seus educandos, desde crianças. A Pedagogia Waldorf estimula todas as potencialidades de seus alunos, visando desenvolver um relacionamento sadio com seu ambiente e com todos os indivíduos que dele participem. Adquire-se conhecimento de maneira viva, com a sala de aula representando uma imagem real do que é o mundo (MARASCA, 2009, p. 15).

Conforme Abed, para se desenvolverem as habilidades socioemocionais na escola, é necessário repensar as bases filosóficas e teóricas

²³⁰ Summerhill (Inglaterra, 1921, fundada por Alexander Sutherland Neill) é uma escola democrática pioneira, para crianças a partir de 5 anos e jovens até 18 anos (ensino fundamental e médio), em regime de internato, que se autorregula – as decisões são tomadas em assembleias, nas quais os votos de professores, alunos e funcionários possuem peso igual – e nenhum adulto possui mais direitos que uma criança; assistir a aulas não é obrigatório, embora ofereça a grade curricular oficial. Para Neill, o objetivo da escola é fornecer equilíbrio emocional, a principal via para a felicidade. Fonte: <http://www.otempo.com.br/opini%C3%A3o/f%C3%A1tima-oliveira/o-fasc%C3%ADnio-de-summerhill-uma-escola-democr%C3%A1tica-e-instigante-1.751654> Acesso em 27/08/2017.

²³¹ Em 1919, em Stuttgart, na Alemanha, Rudolf Steiner - filósofo, cientista e artista austríaco - foi convidado por Emil Molt, o proprietário da Fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, para uma série de palestras para os operários de sua fábrica. Como resultado, os trabalhadores pediram a Steiner que fundasse e dirigisse uma Escola para seus filhos. Emil Molt apoiava e financiava a concretização da ideia. E em 7 de setembro de 1919 foi aberta a Die Freie Waldorfschule (A Escola Waldorf Livre).

que sustentam as práticas. Porém, as mudanças serão inviáveis se os professores não transformarem o seu fazer. “Para que os docentes promovam habilidades socioemocionais em seus estudantes, eles mesmos precisam do apoio para assumir o papel de protagonistas privilegiados da cena pedagógica” (2014, p. 18). E, os gestores, por sua vez, devem cumprir seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes (ABED apud ABED, 2014: 8).

Entre as mudanças, sugere que cada professor seja um pesquisador de sua própria realidade, de seu lugar e de sua função como educador.

A partir de contribuições teóricas para suas reflexões, a autora sugere estabelecer uma nova visão sobre o papel do professor: “[...] ao invés de um ‘dador de aulas’, um mediador, alguém que com suas ações configura situações de aprendizagem significativas, que colocam os alunos como sujeitos ativos, coautores na construção dos conhecimentos” (2014, p. 18).

Propõe que um professor-mediador irá buscar diferentes recursos e utilizar diferentes linguagens para gerar a reciprocidade em todos os seus alunos. E, quanto à sala de aula, “ela não é, e não deve ser, um contexto terapêutico, portanto desenvolver habilidades emocionais na escola não diz respeito a diagnosticar ou tratar o que quer que seja” (2014, p. 24). O importante é resgatar a multiplicidade de aspectos inerentes a qualquer vivência humana, composta de sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, ações presentes no processo ensino-aprendizagem.

Vygotsky (apud ALMEIDA; ALVES, 2009, p. 71) projetou seus estudos nas funções psicológicas superiores²³², para compreender os mecanismos mais complexos do ser humano, como pensar em objetos ausentes, imaginar situações nunca vividas, planejar e realizar ações. Para o teórico, o comportamento e a linguagem se desenvolvem nos processos sociais, históricos e culturais.

Segundo ele, estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Diferem, portanto, dos processos psicológicos elementares (presentes nas crianças pequenas e nos animais), tais como, reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica (REGO, 1995, p. 39).

²³² Funções psicológicas superiores são aquelas que, em oposição às funções elementares ou biológicas, definem a especificidade humana do homem, e são de natureza cultural. São aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem - atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento (VIVER MENTE E CÉREBRO, 2005).

Ainda nas reflexões de Abed, a vivência e o fazer pedagógico são características especiais que compõem o perfil individual e único de cada professor; e tanto melhor será se ele se tornar um pesquisador de sua própria ação, um profissional que reflete e teoriza sobre o seu fazer. “O professor, na visão pós-moderna, não é simplesmente um técnico transmissor de informações, é um educador que cultiva a criação e a transformação dos saberes - nos alunos e em si mesmo” (ABED apud ABED, 2014: 132).

Para a autora (2014, p. 25), ao professor cabe estruturar e configurar a cena pedagógica; construir as melhores condições possíveis para seus alunos se desenvolverem em todas as suas habilidades. Sua paixão pelo conhecimento e pela tarefa de ensinar fatalmente contagiara os alunos, e neles despertará o desejo de se desenvolver e de aprender.

Em abordagem sobre o conhecimento e a noção de cultura, D’Ambrosio (2005, p. 103) descreve que a transdisciplinaridade é um enfoque holístico ao conhecimento, devido à impossibilidade de se chegar a ele de maneira total e final, e isso leva à busca constante de novas explicações e novo conhecimento, o que, conseqüentemente, modifica comportamentos. Ainda, segundo D’Ambrosio, “ela substitui a arrogância pela humildade da busca incessante, cujas conseqüências são respeito, solidariedade e cooperação”.

As disciplinas dão origem a métodos específicos para conhecer objetos de estudo bem definidos. Os métodos e os resultados assim obtidos, que se referem a questionamentos claramente identificados, constituem um corpo nomeado de conhecimento. [...] A transdisciplinaridade vai além das limitações impostas pelos métodos e objetos de estudos das disciplinas e das interdisciplinas (D’AMBROSIO, 2005, p. 103).

Relata que o estudo de disciplinas específicas e objetos de estudo próprios é o que dá base a esse método denominado moderno, para se conhecer algo, explicar um fato e um fenômeno. Seu traçado vem desde Descartes, e se caracteriza pelo reducionismo. Mas logo esse método se mostrou insuficiente, e já no século XVII surgiram tentativas de se reunirem conhecimentos e resultados de várias disciplinas para o ataque a um problema. “O indivíduo deve procurar conhecer mais coisas para conhecer melhor. As escolas praticam essa multidisciplinaridade, que hoje está presente em praticamente todos os programas escolares” (D’AMBROSIO, 2005, p. 104).

O autor sugere que, metaforicamente, na multidisciplinaridade, as disciplinas funcionam como os canais de televisão, é preciso sair de um para abrir outro. Mas, que é possível inovar, trabalhando-se com vários canais ou aplicativos, simultaneamente, o que gera novas possibilidades de criação e utilização de recursos. “A interdisciplinaridade corresponde a isso. Não só justapõe resultados, mas mescla métodos e, conseqüentemente, identifica novos objetos de estudo” (D’AMBROSIO, 2005, p. 104).

Do processo da interdisciplinaridade surgiram, conforme demonstra o autor, a neurofisiologia, a físico-química, a mecânica quântica. Áreas interdisciplinares que foram criando métodos próprios e definindo objetos próprios de estudo. As interdisciplinas rapidamente revelaram limitações semelhantes às daquelas das disciplinas tradicionais.

A convivência multicultural representa um progresso no comportamento das sociedades, mesmo que gere os conflitos naturais; o multiculturalismo vem ganhando espaço na educação, favorecendo a dinâmica cultural com as novas tecnologias de informação e de comunicação, o que permite idealizar “uma cultura planetária, união não disjunta de várias culturas localizadas em tempo e espaço” (D’AMBROSIO, 2005, p. 105).

Porém, aponta que, com a sofisticação dos novos instrumentos de observação e de análise, intensificando-se em meados do século XX, vê-se que o enfoque interdisciplinar se tornou insuficiente. E conclui (p. 105) que os conhecimentos disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, mesmo que continuem a ser ampliados e cultivados, “somente poderão conduzir a uma visão plena da realidade se forem subordinados ao conhecimento transdisciplinar”.

Muito mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se extremamente acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada. Essa tem sido a missão que une os educadores brasileiros, corroborando o que nossos parceiros internacionais magnificamente proclamam (FAZENDA, 2011, p. 13).

O enfoque holístico proposto por D’Ambrosio “incorpora ao racional o sensorial, o intuitivo e o emocional, através da vontade individual de sobreviver e de transcender” (2005, pág. 108). Discorre o autor que a vontade de transcender é o traço mais distintivo da espécie humana, e que não se sabe ao certo como ela

adquire essa vontade, que parece estar embutida no código genético da espécie – questão filosófica maior em toda a história da humanidade e em todas as culturas.

As reflexões sobre o presente como realização de nossa vontade de sobreviver e de transcender devem ser, necessariamente, de natureza transdisciplinar e holística. Nessa visão, o presente, que se apresenta como a interface entre passado e futuro, está associado à ação e à prática. [...] O homem executa seu ciclo vital não apenas pela motivação animal de sobrevivência, mas subordina a sobrevivência a objetivos maiores, através da consciência do fazer/saber, isto é, faz porque está sabendo e sabe por estar fazendo (D'AMBROSIO, 2005, p. 109).

Aborda, ainda (p. 109), que o conhecimento é o gerador do saber, que vai ser decisivo para a ação. Sugere que é no comportamento, na prática, no fazer, que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento. E que a consciência é o impulsionador da ação do homem em direção ao saber/fazendo e fazer/sabendo. A aquisição do conhecimento surge, então, dessa relação dialética saber/fazer, impulsionado pela consciência, que se realiza em várias dimensões, destacando-se as mais reconhecidas: a sensorial, a intuitiva, a emocional e a racional. A realidade informa, a ação modifica, e o comportamento é o elo entre ambas.

A transdisciplinaridade como princípio epistemológico, segundo Moraes (2010), “implica atitude de abertura para com a vida e todos os seus processos, atitude que nos ajuda a superar as barreiras disciplinares na tentativa de compreender melhor o que está além dos limites e das fronteiras estabelecidas”. Para a autora, por este princípio, o pensamento deve ir além dos aspectos cognitivos baseados no desenvolvimento de competências e habilidades; assim, o processo pode verdadeiramente ecoar na subjetividade humana.

Afirma que a transdisciplinaridade conduz a repensar as práticas pedagógicas, e tudo aquilo que se refere aos ambientes de aprendizagem; a transdisciplinaridade “valoriza os processos críticos, criativos, dialógicos e recursivos, reconhecendo a autonomia relativa do sujeito aprendente e a responsabilidade individual e coletiva”. Ainda conforme Moraes (2010), deve-se observar a importância das estratégias pedagógicas transdisciplinares para a criação de novos cenários de aprendizagem.

É preciso ampliar nossa compreensão e procurar combinar diferentes pontos de vista e opções aparentemente excludentes, opostas e contrárias, a partir do que acontece em outro nível de realidade e de percepção mais ampliado. O diálogo é sempre necessário e fundamental, pois ninguém é dono da verdade e toda e qualquer posição intransigente e prepotente não reflete a mestiçagem dos fenômenos e processos, nem a complexidade da realidade mutante e plural (MORAES, 2010, p. s/n).

A participação de sujeitos de diferentes áreas do conhecimento, no processo, pode ser altamente relevante, para que esses possam dialogar em busca de soluções a determinados problemas. O apoio de outros especialistas, de outros olhares, favorecerá a melhor compreensão da realidade educacional.

A autora (2010) relata que “a transdisciplinaridade, por outro lado, também nos informa que não podemos continuar privilegiando práticas avaliativas burocráticas, reducionistas e fragmentadoras da realidade”. Alega sobre a importância de se criarem condições que possibilitem diferentes leituras da realidade, que contextualizem o objeto da avaliação, por meio de instrumentos que privilegiem as diferentes dimensões humanas.

Moraes observa que a transdisciplinaridade, nutrida pelos operadores cognitivos da complexidade, sugere o currículo como um espaço vivo de construção do conhecimento “que resulta do pensamento, das experiências dos sujeitos e de suas interações de natureza biológica e sociocultural, interações que ocorrem dentro e fora do espaço escolar” (2010). Seria, então, um currículo em movimento, aberto à vida, e expressão dela; aberto ao que acontece no mundo, no ambiente, no entorno sociocultural, que seja focado em soluções críticas e criativas de problemas, sem ignorar o papel dos conflitos, das contradições, das emergências, das ambiguidades e das ambivalências.

Esse pensamento corrobora a visão de Freire, que relaciona a educação como prática da liberdade, em que educando e educador são os protagonistas do processo, que devem se comportar igualmente investigadores, críticos, curiosos e persistentes. E, a conduta que fundamenta esse parecer é a do diálogo entre as partes e a problematização conjunta, para, assim, construírem o conhecimento, como demonstra o pedagogo: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2004b, p. 78).

O modelo proposto por Moraes (2010) representa “um currículo que transcende as fronteiras e rompe as barreiras programáticas e tudo o mais que confina o pensamento, o sentimento e a ação do sujeito aprendente”. Nele, o conhecimento torna-se produto de um processo de um sujeito pensante articulado, fruto da integração entre corpo e mente, cognição e vida, razão e emoção, tudo em profunda comunhão.

Os currículos de formação de profissionais poderiam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio. Refletindo sobre a reforma curricular, questiona-se sobre a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracterizam o ensino como prática social em contexto historicamente situado (KURAMOTO, 2015, p. 27-28).

Seus pareceres levam ao entendimento de que a transdisciplinaridade auxilia na compreensão de que não se pode mais trabalhar a educação “com propostas didáticas apoiadas em pensamentos deterministas e reducionistas, em planejamentos positivistas e em metodologias que fragmentam a realidade, o conhecimento e a vida” (MORAES, 2010).

Afirma que já não é possível aceitar a escola reprodutora do conhecimento linear, pré-determinado e um discurso pedagógico medíocre e autoritário. Os pensamentos complexos e transdisciplinares requerem um novo diálogo, novas aberturas.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2004b, p. 67).

Moraes (2010) aponta, ainda, para a necessidade de que os docentes participem da criação de ambientes e contextos de aprendizagem mais dinâmicos e flexíveis, cooperativos e solidários. Que estimulem ações como solidariedade, parceria, ética, generosidade, companheirismo, e induzam ao diálogo constante, na busca de soluções aos conflitos emergentes. E, que o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade cultural sejam fatores integrantes da vivência escolar, valorizando, assim, as experiências individuais e coletivas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo processo evolutivo promove, naturalmente, mudanças substanciais no comportamento das pessoas em seus convívios sociais. As transformações ocorridas no mundo, a partir da segunda metade do século XX, muito influenciadas pelo desenvolvimento técnico-científico, trouxeram benefícios para vários setores, especialmente para a saúde, habitação, comunicação, transporte e o intercâmbio de informações com outras culturas. Estas alterações afetaram significativamente o modo de viver da população mundial, de acordo com o alcance que indivíduos e ou grupos têm (ou não) a esses setores. Se, por um lado, este processo trouxe resultados importantes para a melhoria e amplitude da vida, também promoveu uma desestabilização das relações sociais, que constituem a essência e a razão de ser da existência. As diferenças socioculturais, a pobreza, os descasos governamentais, geram dificuldade de acesso ao conhecimento. Com isso, a Ética, a Moral, a Subjetividade e a Liberdade perderam suas identidades. O mundo, hoje, com todo o avanço tecnológico e científico que se conquistou, está envolvido por violência, fanatismos religiosos, disputas acirradas por poder. E a Educação, primordial para abrir caminhos que conduzam ao conhecimento e propiciem a harmonia entre os homens, com raras exceções, está cada vez mais sufocada pelo caos.

O contexto apresentado subsidiou o interesse pelo desenvolvimento do presente estudo, que promoveu uma reflexão sobre o impacto dessas mudanças e a importância de se pensar um novo paradigma educacional, focado não somente nas competências e habilidades cognitivas, mas também nas habilidades emocionais inerentes à construção do conhecimento. Nesse sentido, a transdisciplinaridade surge como um novo recurso pedagógico que complementa as práticas interdisciplinares, propiciando, assim, uma educação socioemocional que busca o desenvolvimento da autoconfiança, do autoconhecimento, do respeito às diversidades, da ética, da resolução de conflitos; enfim, habilidades para lidar com as situações e os desafios que configuram o processo ensino-aprendizagem. Cabe ao Professor mediar esse processo, fazendo uso de suas competências pessoais para garantir a formação de cidadãos críticos, íntegros e éticos; cidadãos prontos a enfrentar suas conquistas com dignidade, confiança e respeito ao próximo. E, o professor universitário, foco deste trabalho, devidamente respaldado por políticas públicas que respeitem suas necessidades e promovam sua evolução profissional,

representará a conexão direta entre os estudantes e o competitivo mercado de trabalho que os espera.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábria; ALVES, Marinêz. **Possibilidades para a construção do conhecimento humano**. Disponível em:
<http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/POSSIBILIDADES_PARA_A_CONSTRUCAO_DO_CONHECIMENTO_HUMANO.pdf> Acesso em 22/08/2017.

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em:
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>> Acesso em 15/08/2017.
D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, Mar. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25/08/2017.

FAZENDA, Ivani. **Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental**: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso – (Trabalho publicado nos Anais do XIV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010. Revisado 2011). In: Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 1 (out. 2011) – São Paulo: PUCSP, 2011 – 22. ed., p. 10. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-1-gepi-out11.pdf>> Acesso em 22/08/2017.

FRANÇA, Flávia Haddad. **O ensino da matemática aplicada na construção do conhecimento em tempos atuais**: um olhar sobre o mundo sustentável e os desenvolvimentos humano e social. Dissertação de Mestrado. Uni-FACEF, 2017. Franca-SP, 101p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004b.

KURAMOTO, Jaqueline Bergara; FERRARI, Jeisson Emerson Casimiro (org. – artigos) **Nos domínios do conhecimento**: educação e transdisciplinaridade. *Ética e Educação na Era da Biotecnologia* (Kuramoto). 2015. 1. ed. Fundec: Dracena-SP.

MARASCA, Elaine. **Saúde se aprende, educação é que cura**: da pedagogia Waldorf à Salutogênese. 1 ed. São Paulo: Antroposófica, 2009.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. Rev. Eletrônica, vol. 6, 2010. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>> Acesso em 15/08/2017.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.

1999. 7 ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. s/d. 3. ed. Rio de Janeiro: Andes Ltda. Tradução: DE MOURA, Ana e Rui.

ENSINO DE HISTÓRIA: O Egito em história em quadrinhos

AVANCI, Silvana da Silva – UNESP²³³
BENEVIDES, Larissa Fernanda Barbosa – FFCL²³⁴
SOUSA, Aline Virgínia Scorsato – FFCL²³⁵

1. INTRODUÇÃO

Afirmar que nossos alunos não leem é uma prática comum no cotidiano escolar. Entretanto, tal afirmativa tem se modificado nos últimos tempos devido a estudos realizados, encomendados por gestores e instituições de ensino, os quais comprovam que nos últimos anos o incentivo à leitura e a distribuição de livros alterou este cenário em relação à leitura em nosso país.

Porém, ainda existem problemas com relação à leitura, vivenciados em nosso cotidiano que nos mostram que ainda há muito a fazer para atingirmos níveis satisfatórios relacionados à leitura em nossas instituições educacionais e diante disto, o trabalho com a leitura torna-se cada vez mais primordial, devendo a escola propiciar um ambiente que estimule a formação de leitores competentes.

Desta forma, acreditamos que o trabalho com as histórias em quadrinhos (HQ) é um meio estimulante de comunicação e entretenimento, capaz de fazer com que o ensino de História torne-se mais apazível, aproximando o aluno e fazendo do divertimento uma forma prática e eficiente de aprendizado concreto.

Assim o objetivo geral deste projeto, implementado em 2016, foi despertar no aluno o interesse pela leitura da História e posteriormente promover o desenvolvimento de HQ, refletindo sobre a história egípcia com senso crítico e determinação sócio discursiva interacionista. O objetivo específico foi analisar aspectos dos fatos relatados nas histórias em quadrinhos, verificando sua aprendizagem sobre a história proposta para eles.

Quanto à metodologia abordou-se o tema Egito antigo, pois era exemplo de uma sociedade matrilinear, em que a igualdade de gênero prevalecia e propiciando a realização de diversas discussões no estudo das relações entre

²³³ Professora de História licenciada pela UNESP de Franca/SP, Psicopedagoga pela FFCL de Ituverava, professora e supervisora do PIBID/FFCL na EMEF Humberto França de Ituverava. Contato: ssavanci@gmail.com

²³⁴ Licencianda em História na FFCL de Ituverava/SP, aluna bolsista do PIBID. Contato: larissa_barbosa19@hotmail.com

²³⁵ Licencianda em História na FFCL de Ituverava/SP, aluna bolsista do PIBID. Contato: scorsatosousa@outlook.com

gêneros que ocorriam na antiguidade. Ao trabalharmos esses conteúdos relacionando-os ao tempo presente rompemos com a sensação de desinteresse dos alunos. A antiguidade passou a ter um significado na vida presente dos alunos, pois eles passaram a entender que as relações de gênero já foram diferentes, e isso indica que são as sociedades que constroem seus valores e estes são suscetíveis às mudanças.

Tendo em vista os argumentos já citados, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em parceria com o curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava – SP, organizou uma oficina pedagógica denominada *As Histórias em Quadrinhos: Egito Antigo* com os alunos de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. O público discente foi composto por alunos de Ensino Fundamental- ciclo II do período da tarde (6º ano G e 6º ano F). Buscou-se despertar neles tanto o gosto pela leitura, como a capacidade narrativa; conseqüentemente observou-se a apreensão do conteúdo já exposto, de modo formal, na linguagem escrita e também na modalidade dos quadrinhos.

Ciente dos benefícios e da atenção que requerem o uso dos quadrinhos, assim como a importância do planejamento em sala de aula (MENEGOLA, 2010), consideramos válido nos aventurar em sua utilização nas aulas de história, trabalhando o conteúdo já exposto e posteriormente, como produto final, a produção de uma pequena HQ. No primeiro momento demonstramos aos alunos o que eram as HQs e como produzi-las. Alguns deles já haviam obtido algum tipo de contato com essa configuração de aprendizagem. Porém, nunca haviam tido a oportunidade de produzir sua própria HQ, colocar-se enquanto autor de uma história. E foi justamente neste aspecto que buscamos desenvolver a liberdade de criação e transmissão do conteúdo de forma mais dinâmica.

O trabalho foi desenvolvido em grupos de cinco pessoas cada e os alunos puderam contar com o apoio de um texto específico a esta temática que estava presente no livro didático, o qual funcionou como roteiro para suas produções. Nestas, os alunos tiveram que criar um título para suas histórias, representá-las graficamente através de desenhos e adequar a linguagem dos quadrinhos, destacando também os personagens.

Após desenvolvermos atividade com perguntas e problemas que se baseavam no tempo presente, lançamos mão de filmes de época e de documentos

escritos, além de representações iconográficas para que os alunos pudessem reconhecer que as figuras femininas apareciam em pé de igualdade com as figuras masculinas. Isso fez com que as turmas refletissem sobre o “porque” eles deviam estudar história, qual o significado para as suas vidas que o conhecimento da história poderia ter (SÃO PAULO, 2008). Para problematizar mais essas reflexões propusemos que eles discutissem as seguintes expressões: “estudar história é bom para conhecer o passado”; “é importante estudar história para saber o que aconteceu com nossos antepassados”; “estudar história é importante para sabermos os acontecimentos importantes, as datas”.

2. A PROPOSTA DIDÁTICA E SEU DESENVOLVIMENTO

Procuramos inicialmente refletir sobre a história da disciplina “História”, e o papel do professor. Ao fazermos isso identificamos que as práticas pedagógicas mais antigas valorizavam o papel do professor como o sujeito transmissor do conhecimento. As professoras e professores de história no exercício do dever da profissão por muito tempo seguiram a forma de ensinar os conteúdos de forma pragmática, sem reflexão e problematização dos conteúdos do currículo de História. A proposta de desenvolver o ensino de História de forma problematizadora vai ao encontro do pensamento de Bittencourt (2004): “apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido das datações.” (p. 211) Nos dias de hoje muitos professores ainda julgam que os alunos são desinteressados em relação às atividades propostas em sala de aula. Acreditamos que isso ainda acontece devido à forma como o conteúdo é apresentado em sala de aula, ou seja, os professores normalmente solicitam que os alunos leiam o livro didático e respondam perguntas ou realizem os exercícios propostos nestes livros.

No caso da disciplina de História, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais. 1998; 1999) sugeriram abordagens metodológicas que valorizam as habilidades de observação, de comparação, de registro de representações espaciais e temporais, de iniciação a leitura de mapas e globos e de resolução de problemas. Além disso, entendem que o processo de ensino se dá pela transposição didática e que os conceitos históricos são adquiridos dentro e fora da escola e podem ser aprendidos a partir de problemas e situações do presente.

A proposta aqui apresentada está relacionada à preocupação com o resultado final do processo ensino/aprendizagem da disciplina de História na escola pública, através do letramento crítico tendo como conteúdo estruturante o discurso e baseada nos ensinamentos de Paulo Freire (2006), complementada pelos estudiosos do círculo de Bakhtin (1999), Leffa (2003), Moita Lopes (2004), entre outros.

Assim, este trabalho pretende refletir sobre: Como ensinar a história utilizando história em quadrinhos? Pensando em uma possível resposta, verificamos que é necessário buscar alternativas atraentes para que os alunos da escola pública percebam a necessidade de saber utilizar de forma coerente e atraente a história e seu conhecimento. O uso dos gêneros textuais, enquanto diferentes formas de linguagem que circulam socialmente podem assumir aspectos formais ou informais no ato da comunicação ao circundarem na esfera da atividade sócio-discursiva, tornando-se a fonte primária de todo processo comunicativo (MARCUSCHI, 2005).

Ferreira (2008), por sua vez, afirma que o termo “gênero textual” é usado para se referir a todos os textos que circulam na sociedade e que apresentam características próprias.

O trabalho com o gênero textual-história em quadrinhos resultou de uma construção de sentido na linguagem das histórias em quadrinhos como um meio facilitador de transmissão informacional, utilizando o ensino de história como meio de informação nas mais diversas formas de linguagem da contemporaneidade. Partindo desta concepção de enunciado e gênero secundário contemporâneo, segundo as orientações de Bakhtin (1999) para quem os gêneros discursivos são construções sociais, este trabalho examinou o conceito de histórias em quadrinhos e as especificidades da sua linguagem com vistas a inseri-las no processo de transmissão de informação, assim como de conhecimento científico e social.

2.1. O PIBID

A proposta do PIBID, programa de incentivo à docência, mantido pelo MEC por meio da Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é atravessar os muros da faculdade e adentrar no meio escolar, é uma forma de construir laços entre as duas instituições e de certo modo quebrar as barreiras que existem entre esses níveis de ensino. O professor supervisor (agente

do Pibid na escola pública) tem seus saberes em sala de aula que dão suporte à formação dos licenciandos. Se, como Paulo Freire ressalta: o aluno não é uma “tabula rasa”; também a professora e demais pessoas que não estão no convívio cotidiano da universidade, não o são. Portanto, não devem ser encarados como meros receptores de conhecimento científico.

A faculdade não é detentora do saber absoluto, e muitas vezes, por falta de programas de extensão ou minicursos, que sejam direcionados à comunidade, acabam sem obter um respaldo na sociedade. A construção de saberes entre PIBID e a escola pública tem se mostrado muito positiva; produz conhecimentos que resultam em riquíssimas mudanças nas práticas de ensino, problematizando o contexto escolar e rompendo com a distância entre as teorias e as práticas. Neste processo de construção do saber é importante associarmos as técnicas de ensino às novas práticas metodológicas. São as relações entre professor e aluno que estabelecem as bases para o ensino significativo dos conceitos históricos. Sabemos que as memorizações dos conteúdos são práticas em desuso que ocorrem desde os primórdios do ensino de história nas escolas elementares e complementares. Por isso, todas as práticas que desenvolvemos no PIBID se afastam dessas concepções de ensino. O PIBID proporciona para o ensino de história a oportunidade do desenvolvimento de diferentes práticas de ensino de História, alterando também a vida cotidiana das escolas, uma vez que a presença de universitários dentro da escola altera o dia a dia das pessoas que circulam pelos corredores das instituições escolares, bem como, o que acontece dentro das salas de aula.

2.2. RELATO DAS ATIVIDADES

Os conteúdos trabalhados estiveram baseados na grade curricular previamente estabelecida pelo sistema de educação vigente, sendo assim, a proposta de trabalho no 6º ano G e 6º ano F foi efetuada paralelamente às aulas da professora, respeitando-se o conteúdo previsto no Plano Anual de ensino.

O Antigo Egito foi o tema escolhido para ser desenvolvido com os alunos da escola pública municipal parceira com o intuito de levar de uma maneira mais lúdica, criativa, dinâmica e produtiva o conhecimento necessário e conveniente aos educandos.

A introdução ao assunto sugerido foi feita com a utilização de *slides* na sala digital da escola contendo informações sobre a vida social, religiosa, artística, política e econômica dos antigos egípcios, sendo que tais imagens foram projetadas a fim de trazer um maior dinamismo às aulas e atrair a atenção dos alunos.

As atividades realizadas na sala digital em alguns momentos foram dificultadas, pois existia de certa maneira uma concorrência entre a matéria sendo estudada e os computadores à disposição dos alunos com seus inúmeros atrativos como jogos, vídeos, músicas e outras ferramentas que atrapalhavam o andamento da aula, causando distração e dispersão muitas vezes. Aos licenciandos coube controlar o uso indevido dos computadores e seus atrativos. Uma solução foi “premiar” o bom comportamento dos alunos com a permissão de poderem utilizar o computador, sempre que possível, nos últimos cinco minutos de aula, sob a supervisão dos bolsistas.

Nos *slides* apresentados foram usadas imagens de mapas, para que o aluno pudesse ter a noção de localização geográfica, imagens das plantações à beira do Rio Nilo, pirâmides, faraós, deuses egípcios (Rá, Osíris, Set, Anúbis e Hórus) e pirâmide da escala social. Foi levado em consideração, para fins de análise artística, o estilo egípcio de desenhos nas imagens exibidas.

Cada imagem foi analisada em sala de aula, sempre deixando o aluno à vontade para comentar ou questionar e algumas vezes até exprimir seus conhecimentos prévios.

A segunda etapa deste trabalho, sugerida pelo coordenador da área de História durante o ano de 2016, Prof. Ms. Antônio Marco Ventura Martins, foi desenvolver o tema Egito Antigo com a produção de histórias em quadrinhos feitas pelos próprios alunos.

Os bolsistas apresentaram aos alunos livros e HQs contendo grande quantidade de desenhos e histórias de faz de conta com tal tema, para servir de exemplo e propiciar novas ideias aos educandos.

Em seguida, os alunos foram divididos em cinco grupos, sendo que cada bolsista ficou responsável por um grupo. Isso foi feito tanto no 6º ano G, quanto no 6º ano F.

A primeira dificuldade que surgiu foi a divisão de grupos, já que alguns alunos não queriam se separar e outros não queriam se unir. Este foi de certa forma um exercício que trouxe a melhor interação entre os alunos, pois, no final do

semestre, novas amizades surgiram e conflitos antigos se resolveram. Um ponto positivo sobre a formação de grupos é que aqueles com dificuldade de interação foram inseridos em uma roda de amizade podendo a cada dia sentirem-se menos inibidos, já que havia uma ajuda mútua dentro de cada grupo.

A produção das histórias em quadrinhos foi iniciada sob a supervisão da professora da classe, Silvana da Silva Avanci e com o apoio dos licenciandos bolsistas do Pibid. Os materiais utilizados foram basicamente papel sulfite A4 branco, lápis, canetas coloridas e lápis colorido.

Inicialmente foram feitos rascunhos das histórias que deveriam ter um contexto histórico conforme o estudado. Depois das histórias definidas os alunos deram início de fato à produção das HQs.

Alguns alunos com dificuldade de desenhar se sentiram desconfortáveis com a ideia inicialmente, porém depois de perceberem que a perfeição nos traços não era uma exigência, os mesmos se sentiram mais à vontade no desenvolvimento do trabalho. Enquanto uns desenhavam, outros elaboravam melhor a história criada e assim durante o decorrer das aulas as HQs foram sendo concluídas com sucesso.

As histórias em quadrinhos foram expostas na feira de ciências que acontece anualmente na escola, com a visitação da comunidade, dos pais e responsáveis pelos alunos.

Trabalhos como esse em sala de aula, com temas sendo desenvolvidos de maneira a fugir do convencional são importantes, pois despertam maior interesse por parte dos alunos que em alguns momentos necessitam fugir da rotina da sala de aula e aprender de maneira alternativa sobre diferentes realidades históricas, muitas vezes aparentemente distantes, como é o caso do estudo do Egito antigo.

3. RESULTADOS

Em sala de aula buscou-se a união da teoria com a prática, de forma a levar o educando a vivenciar conhecimentos a partir de seu cotidiano. Portanto, foi importante o trabalho com as diversas formas de gêneros textuais. Buscou-se a interação da linguagem com a prática de sala de aula, como sugere o

interacionismosociodiscursivo, observando as transformações permanentes das pessoas e dos fatos sociais.

Para o desenvolvimento deste projeto, foram realizadas discussões a respeito da história do Egito Antigo. Em um primeiro momento as produções dos alunos foram entregues para a correção. Na sequência, após a entrega das correções, os alunos refizeram as HQs e apresentaram suas produções escritas através de apresentação oral e amostragem para a comunidade escolar com exposição em painéis.

A finalização do trabalho ocorreu com a exposição dos trabalhos das HQs, mas outros gêneros textuais também foram expostos, conversando sobre o tema proposto para este projeto. Para o desenvolvimento do projeto, a unidade didática com textos de HQ e demais atividades desenvolvidas foram acompanhadas e avaliadas durante sua execução.

O conhecimento absorvido pelos educandos durante o desenvolvimento de todo o trabalho foi extremamente satisfatório e pode ser observado durante a produção das HQs. Outro ponto importante é que paralelamente às aulas dadas pelos bolsistas do PIBID, os alunos estudavam o tema com a professora e até desenvolveram maquetes que foram expostas junto às HQs, no dia da feira de ciências.

Durante o desenvolvimento do trabalho didático os bolsistas puderam perceber na prática como é o dia a dia em sala de aula, o lado positivo, bem como as dificuldades em ser um professor.

Nesses dias os bolsistas puderam aprender aquilo que não é possível entender na teoria, que é como lidar com alunos de diversas maneiras, uns indisciplinados, outros disciplinados, oriundos de classes sociais distintas, com níveis de carência afetiva diferentes, enfim, essa experiência é única e proporciona um maior entendimento da realidade da escola.

Os bolsistas puderam compreender também a importância do ensino de História, que capacita o aluno a uma consciência crítica e reflexiva sobre sua própria realidade.

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN Ensino Médio, 1999, p. 20)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto primordial a ser observado neste trabalho é a integração entre os alunos envolvidos, na busca de aprimoramento cultural e disciplinar, referenciando a História, principalmente o Antigo Egito, abrindo um leque de possibilidades para novas opções de trabalhos, enfatizando a utilização de gêneros textuais que viabilizem a prática de forma intensa e efetiva, como agradável e relevante aos nossos alunos.

Sendo assim, a presença do gênero HQs nas escolas é imprescindível, pois reconhecer e utilizar o recurso da quadrinização como uma alternativa pedagógica é dar oportunidade para que a imagem e a palavra associem-se na produção de sentido nos diversos contextos comunicativos. Para tanto, as atividades práticas promovem a solução de problemas e permitem a familiarização com as estruturas linguísticas e gramaticais de forma contextualizada e efetiva.

Na atualidade são desafios e questões para o ensino de história as seguintes ideias: como levar o aluno a perceber o sentido de frequentar a escola? Ou então, entender porque ele precisa estudar história? Constantemente os professores tem que produzir explicações para questionar o saber de senso comum que entende que estudar História é estudar só “coisa do passado”. Marc Bloch (2001), na introdução do seu livro “Apologia da História”, registra a pergunta de uma criança: “Papai para que serve a história?” (p. 41). O autor então observa que o aluno precisa construir um saber que tenha sentido para sua vida. Derrubar as concepções de que o professor é detentor de um saber absoluto, acabar com as concepções que muitos alunos têm sobre o professor de história, também são desafios que os estudantes de licenciatura enfrentam.

O professor, para exercer sua profissão e atingir objetivos como o de formar cidadãos e cidadãs não pode mais se prender aos conteúdos estabelecidos apenas nos livros didáticos. Ao contrário disso, deve recriar esses mesmos conceitos, valorizando inclusive a história do lugar, e ultrapassando visões que se prendam aos saberes instituídos pela colonização europeia.

O PIBID tem proporcionado oportunidades de reflexão sobre essas questões a partir do estudo das teorias e da vivência prática em sala de aula. Partindo de experiências advindas do PIBID quanto ao uso das HQs em sala de aula

e, sobretudo no ensino de história, verificou-se que a utilização dessa ferramenta além de trazer maior incentivo à leitura e reflexão também auxiliou o processo criativo, as capacidades de interpretação, pesquisa e da própria memória dos discentes estimulando-os e dinamizando o seu aprendizado. A aplicação dos quadrinhos em sala de aula mostrou-se extremamente satisfatória. Ainda que com algumas dificuldades de produção, os alunos demonstraram total capacidade de criação e adaptação do conteúdo de forma descontraída e lúdica. Alcançaram o resultado esperado seguindo o roteiro que a eles fora apresentado, produzindo pequenas histórias em quadrinhos, pondo nestas os símbolos de maior destaque daquela época. As produções discentes registraram um tom divertido e o envolvimento foi tamanho que muitos nos deram até mais sugestões sobre como gostariam que fossem as próximas oficinas com HQs.

Ao usarmos as produções de HQs identificamos não apenas as vantagens aqui já citadas, isto é, de um maior envolvimento e apreensão dos conteúdos, mas também, a quebra de uma barreira simbólica, na medida em que estes deram personalidade às suas histórias, o que nos levou a observar um pouco da própria subjetividade dos alunos e que nos fez concluir que a introdução da HQ como ferramenta didática pedagógica oferece resultados positivos de ordem intelectual e artística. Além disso, desenvolve a sensibilidade do estar na condição humana. Finalmente, pode-se concluir que o projeto pedagógico aqui apresentado garantiu a necessária aproximação do aluno com seu objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília/DF : MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF : MEC / SEF, 1998.

FERREIRA, A. J.(Org.) **Formação de professores de Línguas, Gêneros Textuais em Práticas Sociais**. Cascavel: UNIOESTE, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**. 16. Ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

LEFFA, V. J. **Criação de Bodes, Carnavalização e cumplicidade**. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MENEGOLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **O ato de planejar**. In: Por que planejar? Como planejar? 19º Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. 13-16 p.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. 5 ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: História. FINI, Maria Inês (Coord.) São Paulo: SEE, 2008.

ESCOLA E TRANSFOBIA: Vivências de pessoas transexuais

AMORIM, Sylvia Maria Godoy – UNESP²³⁶
BRANCALEONI, Ana Paula Leivar – UNESP²³⁷

1. INTRODUÇÃO

Vive-se em uma sociedade heteronormativa que legitima como parâmetro de normalidade as relações entre sexos opostos. A escola, que deveria acompanhar os questionamentos em relação à diferença, frequentemente atua de forma a colocar barreiras à expressão de identidades que se deslocam da concepção binária de gênero reforçando uma educação pautada na polaridade masculino/feminino.

Desta forma, convida-se neste relato, a adentrar nas construções constituídas pela diversidade de gênero no ambiente escolar tendo como foco principal a transexualidade e as implicações que pessoas que vivenciam essa condição tendo seus corpos controlados pela heteronormatividade.

Os dados aqui expostos foram obtidos por meio de entrevistas para uma pesquisa de mestrado e foi realizada com pessoas transexuais e travestis de cidades do interior de São Paulo, maiores de 18 anos, tendo como objetivo principal investigar as percepções de estudantes transgêneros acerca da possível vivência da transfobia no ambiente escolar e como a mesma impactou em sua formação educacional e trajetória de vida.

Para a maioria das pessoas transexuais, a escola se torna um ambiente hostil e humilhante. Coercitivamente as diferenças são acentuadas numa postura heterossexista e discriminatória que faz com que estes alunos muitas vezes não consigam avançar em sua trajetória escolar. Cada vez mais pessoas transexuais se evadem das escolas por não suportarem o peso da opressão vivida. Esta evasão se caracteriza mais como uma “expulsão” daquele que tem que ser eliminado por ter algo que a sociedade quer higienizar. Por vezes, a violência é tão

²³⁶ Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCLAR/UNESP.

²³⁷ Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” / UNESP Campus Jaboticabal.

intensa que chega ao ponto de provocar homicídios e suicídios. Peres (2009, p. 245), enfatiza que:

A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização.

O termo heteronormatividade é constituído em sua etimologia pelo vocábulo “hetero” (outro, diferente) e pelo vocábulo “norma” (regulação, tornar igual). Em relação ao estudo proposto, entende-se que este termo remete a um conceito de que a heterossexualidade, e o binarismo que leva em conta exclusivamente o genital de nascimento, se configuram como padrões assumidos como corretos para a organização das pessoas e vivência da sexualidade. Percebe-se então, que a heterossexualidade é norma a ser seguida compulsoriamente.

A heteronormatividade padroniza e regula a forma de pensar das sociedades ocidentais desde o sec. XIX com o discurso do saber médico, que segundo Lionço (2009, p.48), “normatiza as condutas sexuais e as expressões da masculinidade e da feminilidade em parâmetros de saúde/normalidade ou doença/anormalidade” exercendo um poder de legitimar e naturalizar na cultura a polaridade homem; macho/mulher; fêmea. Estas normas vão se materializando, e reiteradas, assumem uma naturalidade consubstanciada que objetiva o processo regulatório dos corpos (BUTLER, 1992).

Butler (2003, p. 24-26), observa que na teoria fundacional da política feminista, se postulava que o sexo era natural e que o gênero era socialmente construído tendo o intuito de desnaturalizar a questão da associação do feminino com fragilidade e submissão, sendo esta, um dos pilares que sustenta o binarismo de gênero. A autora afirma que a ideia de que sexo decorria de gênero, não priorizou outro vínculo importante: o desejo. Segundo ela, aceitar o sexo como natural e gênero como construído, determinado pela cultura seria aceitar também que o gênero expressaria uma essência do sujeito. Assim, contribui para o desmonte de uma concepção de sujeito uno relativo à divisão sexo/gênero propondo, não uma recusa à noção de sujeito, mas sim, a uma ideia de gênero como efeito de expressão e não de sentido em si do sujeito.

A emergência de seres que desafiam a coerência e a descontinuidade de gênero questionam os conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade.

Pessoas que não mantêm relações de conformidade e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo são ininteligíveis. Leite Junior (2012, p. 560), afirma que “ininteligível é aquilo que é colocado de fora do sujeito; está fora das categorias de pensamento socialmente inteligível, aquilo que na constituição do sujeito (individual ou social) é expulso como não categorizável”. Se não é categorizável, se fragiliza, inexistente. O mesmo autor (2012), reitera que o termo “abjeto” denota tudo o que é desprezível, repulsivo, incompreensível. São os abjetos, os que segundo Butler (2003, p.190), foram descartados, expelidos como elementos estranhos e, por este motivo, se estabelecem como construções do “não eu”.

Assim, o autor apoiando-se em Butler, conclui que a construção social do que pode ou não ser reconhecido como corpo, sexo ou ser humano perpassa por meio dos conceitos e expectativas de gênero se constituindo em uma relação de poderes que se organizam e resistem dentro das suas normas. Estes, só serão compreendidos se estiverem de acordo com os gêneros inteligíveis, ou seja, aqueles que mantêm coerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.

Desta forma, desigualdades são construídas hierarquicamente unindo de forma rigorosa redes de poder que circulam em uma sociedade. Louro (2000, p. 12), reitera que reconhecer “um outro” que não partilha os mesmos atributos que possuímos estabelece uma construção de fronteiras que delimitam aqueles que não estão em consonância com seus corpos sendo denominados como desviantes.

O descompromisso ético-político seja do Estado, sociedade civil organizada ou demais indivíduos sinalizam enfrentamentos hostis e excludentes no processo de construção identitária das pessoas que vivem a transexualidade. Relações de opressão e inferiorização dos direitos sociais de pessoas transexuais e travestis são constantes já que, o caráter transitório das identidades sexuais destas pessoas se evidenciam mais que os outros demais (LOURO, 2000), por terem seus corpos construídos e por manifestarem a multiplicidade das identidades de gênero e das sexualidades (BENTO, 2006).

Butler (2003) utilizando-se de conceitos do filósofo Jacques Derrida sobre a estrutura formal dos signos, que se apresenta de forma aberta podendo ser alterado rompendo com seu contexto anterior, nos insere na noção de que o corpo é uma materialidade que se constitui em uma contínua relação de possibilidades. Entre suas estruturas estão a reprodução de gestos, falas, modos de vestir, andar que caracterizam expressões específicas de gênero. Estes atos repetidos em um

quadro regulatório de extrema rigidez produz um modo naturalizado de se portar. A reiteração destes atos vão constituir a performatividade, na qual, o gênero se insere. Assim sendo, para a autora o gênero é performativo.

É importante ressaltar que performatividade não pode ser confundida com performance. A última é vinculada a atos de representação consciente produzidos pelo indivíduo, enquanto a primeira é um conceito que integra práticas discursivas que constitui aquilo que nomeia. A autora (2003), afirma que a sociedade constrói normas regulamentadoras e materializadoras do sexo, mas ao mesmo tempo contesta que as mesmas devem ser reiteradas a todo o instante para que se concretize.

Na escola estas normas ficam bastante evidentes principalmente porque no discurso escolar o que é constantemente observado é a normalidade do eixo homem/mulher. Por meio da performatividade a diferença se instala e também sua contestação.

No âmbito escolar observa-se uma prioridade em se discutir a Educação Sexual por um viés normativo e muitas vezes moralizante deixando de lado questões como gênero e na identidade de gênero. Na escola, reiteram-se as normas cristalizadas heterossexistas calcadas na biologia, no sexo como regulação dos corpos, na performance de gênero que acarretam sérios equívocos promovendo a consolidação do modelo binário.

A escola não acompanha as respostas e questionamentos em relação à diversidade, principalmente no que se refere ao gênero. Por ser um espaço social privilegiado para a discussão de questões das diferenças, ainda é a instituição que promove o silenciamento sobre a sexualidade acarretando efeitos discriminatórios na realidade de alunos transexuais:

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados (MISKOLCI, 2010, p.81).

A falta de informação desse contexto leva alunos e educadores a seguir padrões convencionais que direcionam o trato às diferenças de gênero a produzirem estigmas, preconceito e discriminação. Surgem brincadeiras, chacotas, ofensas e até mesmo violências a quem apresenta um modo diferente de expressar

seu gênero. Assim sendo, um equívoco se forma na incapacidade de assimilar expressividades e delimitar o que é sexo e o que é identidade de gênero.

A escola ocupa um espaço representativo na formação de uma sociedade sendo a instituição social que introduz, por meio da educação, conhecimentos, aprendizagem e valores. Neste processo, seres humanos são colocados dentro de um contexto histórico, social e cultural, que descortina dimensões como a diferença e a incompletude sinalizando sua postura perante a sociedade que integra (FRANCO, 2016). Nesse sentido, a Teoria Queer por ter como pressuposto uma nova perspectiva de análise fortemente vinculada à desconstrução de modelos tradicionais socialmente cristalizados, proporciona uma visão voltada aos grupos minoritários e às questões relacionadas aos estudos de gênero e sexualidade. A pedagogia Queer procura utilizar seus conceitos para introduzir estratégias que não sejam normativas e apresenta uma pedagogia educacional inquieta e transgressora para os parâmetros da educação vigente.

Dentro deste cenário, a heteronormatividade produz uma verdadeira aversão contra o diferente dentro da escola, privilegiando o binarismo e descartando o diverso, colocando estas pessoas que não se coadunam com a norma considerada “correta”, num espaço de opressão: a transfobia, que direciona os alunos transexuais em uma visão fragilizada de que se encontram em uma categoria fora da normalidade. A heteronormatividade despreza a construção dos corpos transexuais por sua imposição à norma binária: ou se é homem, ou se é mulher. Portanto, na escola este encaixe tende a ser natural, não admitindo desvios que produzem desconforto perante a ordem heterossexual estabelecida e entranhada na sociedade.

2. A PERCEPÇÃO DA DIFERENÇA COMO ANORMALIDADE

É comum à fala dos entrevistados a referência de que se reconhecem “diferentes” perante a sociedade. Mas se trata de uma diferença entendida socialmente como anormalidade, como um atributo/jeito de ser que não deveriam possuir. Desde muito cedo as percepções dos transexuais esbarram em formações de estereótipos que determinam uma identidade desencaixada, fora do lugar habitual da norma. Destaca-se que a questão dos estereótipos e do próprio binarismo se reproduz em suas percepções sobre a infância, nas quais dividem o

que seria próprio de menino e próprio de menina, afirmando-se do gênero dissonante ao genital de nascimento justamente por elementos dessa divisão apartada e rígida do que seria feminino e masculino. Berenice Bento (2011), aponta para o terrorismo contínuo que se efetua nas escolas às pessoas trans pela reprodução dos valores hegemônicos centrados na heterossexualidade. Estes valores se refletem desde a infância:

[...] Sentei, aí um menino veio atrás de mim e falou: você é menino ou menina? Dali então todos os dias eu chorava.[...] tipo assim, eu não entendi essa pergunta, eu não entendia porque que tinha essa perseguição, porque que eu tinha que explicar o que é que eu era, o que eu deixava de ser porque... e porque que não tinha esse tipo de pergunta com os outros coleguinhas né... (Arthur – homem trans)

Entre os entrevistados a percepção de que a condição transexual foi motivadora de preconceitos e discriminações vivenciadas bastante precocemente na relação com suas famílias. Relatam histórias de incompreensão e negação das identidades de gênero nas relações familiares, mesmo que por vezes de forma velada. O temor de que seus filhos sofressem discriminação ou eles próprios fossem acusados de má criação, mostrou que a transitoriedade de gênero se constitui em um tabu difícil de ser vencido, e sendo assim, os familiares preferem os encaixar na norma heterossexual. Segundo Bento (2011, p. 552):

A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. Essas verdades são repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo. Quando um/a pai/mãe firma “Isso é coisa de bicha”, essa sentença tem múltiplos efeitos. A criança não entende muito bem o que é aquele “bicho-papão” que provoca a ira da/o mãe/pai. Sabe que não quer ser rejeitado. Sabe, portanto, que não poderá (ainda que não saiba como) agir como uma bicha.

Muitos pais estão presos aos ditames “normais” da sociedade e tem conceitos arraigados que entram em conflito com a condição de seus filhos. Mas ao se depararem com a orientação sexual dos filhos e a relação que estabelecem com o gênero, por serem diferentes, frequentemente resistem não manifestando suporte e solidariedade frente a essa realidade, afastando-se daquilo que consideram problema. Para Oliveira (2017), em certos casos há uma disposição familiar em nutrir um sentimento de revolta e perda quando se depara com a transformação do ser transexual em “outra pessoa”, principalmente em razão das expectativas e sonhos gerados para este indivíduo. Bento (2011), propõe que há uma reiteração de

interdições que realimentam a heterossexualidade produzindo exatamente aquilo que proíbe e a transexualidade seria a materialização do impossível, do que foge a nossa compreensão:

As pessoas me confundiam muito com menina. Desde... desde antes da fase escolar né, porque... por causa da delicadeza do jeito, do perfil, tinha um cabelo muito cacheado na época e... eh... e as vezes quando alguém abordava 'nossa que menina bonita!' E aí o meu pai, principalmente meu pai, 'Não! não é menina é menino, mostra o pau pro cara vê se é menina', né então isso, aconteceu praticamente até minha adolescência. (Ticiane - travesti)

Ao começar a trajetória escolar os/as entrevistados/as não tinham clareza e percepção de sua própria identidade. Entendiam-se como pessoas retraídas e tímidas. Ficavam em um canto da sala de aula, sem serem notados/as, isolados/as e receosos/as em ter sua integridade física e emocional violadas, não só pelos alunos, como também pelos professores. Quando tentavam sobressair, para expressar aquilo que nem mesmo entendiam, eram alvo de toda sorte de correções e impedimentos por parte da comunidade escolar.

Eu era um menino com um jeito delicados e... simples assim. Muito discreto, num tinha nada que, que pudesse diferente das minhas amigas né, que já era um fervejo todo né, aquela coisa... [...] Eu já era mais contida, mas chamava bem menos atenção, que era uma pessoa que realmente procurava sempre ficá neutra, ficá obscura nas situações. (Bruna – mulher trans)

A escola tem se mostrado como um lugar de não inserção, opressão e um dos maiores construtores da diferença e do preconceito em relação às diversas identidades de gênero que estão presentes neste ambiente. Peres (2009, p. 245), enfatiza que:

A escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Neste sentido, reifica os modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação).

Bruna sentia esta dor da discriminação, mas se mantinha calada para se defender:

Então eu sofria com essas coisas, aí as pessoas falavam que eu era delicado, que você tem voz fina, que eu andava rebolando, sei lá né... essas coisa e... e aí se me chamasse de viado, essas coisas, me abalava, entendeu... Eu não... não reagia. Sempre fui muito, muito calada, muito parada assim... não tinha voz ativa pra me defendê. Por isso que eu sofri muito. Sofri muito calada. (Bruna – mulher trans)

As pessoas transexuais são sumariamente encobertas pelo discurso escolar e, quando as mesmas procuram acolhimento por parte desta instituição, logo

é alvo de repreensões por parte da equipe e dos colegas. Isso se dá porque o desconforto gerado com a presença de um ser que não é importante para a manutenção do (cis)tema normativo do binarismo, é transportados para a condição de abjeto e, portanto, da invisibilidade como pessoas de direito. Peres (2011, p. 158) ressalta que:

A abjeção se incumbe da desapropriação de qualquer reconhecimento ou direito que um ser humano possa ter devido inexistir para a inteligibilidade lógica das compreensões normativas, ou seja, sem visibilidade não é reconhecido como sujeito, se não é sujeito não existe, logo, não pode ser tomado como ser de direitos. Situa as pessoas no interstício entre corpos que parecem não ter importância devido a suas dissidências frente ao normativo, e corpos que importam enquanto marcadores das fronteiras da normalidade.

O autor (2011), revalida que a eficiência administrativa institucional se furta do compromisso em discutir questões difíceis de serem enfrentadas pela escola, como uso indevido de drogas, ações de violência, marginalização de classe, sexo, gênero, etnia, geração ou por ser do grupo LGBT.

Esta questão se evidencia nas falas dos/as entrevistados/as que sentem a opressão por conta do bullying praticado pelos colegas:

Que é da quinta a oitava série as coisas começaram a piorá [...] em relação aos colegas de sala, em relação ao pessoal da escola aí ficou pior, que inclusive o Ney Matogrosso, na época lançou uma música Telma Eu Não Sou Gay, então a gente era muito perseguido por causa dessa música, toda hora que passava ou um gritava e cantava... (Ticiane – travesti).

3. BANHEIRO, ROUPA E NOME SOCIAL

Assim como a escola é frequentemente um ambiente torturante para os alunos transexuais, o uso do banheiro se torna um ponto crítico, pois está controlado pelo binarismo de gênero. Corpos invisíveis não têm como se apropriar de espaços que não o reconhecem. Ao negarem acesso aos banheiros, do gênero com o qual esses alunos se identificam, negam a existência dos mesmos. Desta forma, coibir o uso do banheiro e vestiários para estes alunos reitera-se uma forma de controlar a sexualidade e produzir gênero de forma polarizada e generificada. Para Teixeira e Raposo (2007), os banheiros das escolas é um elemento construtor de diferenças de gênero permeado por significados de sexo e gênero. Assim, determina-se um não espaço para esses alunos, que não têm lugar para suas necessidades fisiológicas, impondo assim, a confirmação da lacuna sobre a diversidade de gênero na escola.

Cruz (2011), ressalta que a oposição binária e controlada do uso dos banheiros faz parte da lógica heteronormativa:

[...] Igual quando eu entro no banheiro feminino, as meninas me olham torto, assim muitas meninas, e a gente percebe isso assim sabe, de tipo... as pessoas tá desconfortável com o seu corpo naquele espaço. Porque aquele espaço não foi pensado pro seu corpo né. Ele foi pensado pra um único corpo possível, pra esse corpo normatizador, que a... enfim que é a questão do cisheterossexismo né. (Pulmayra – travesti)

Uma das questões que se impõe aos alunos transexuais e que permeia o ingresso escolar é o uniforme. Os pais, sem outras alternativas e educados em concepções heterocentristas, mesmo sem perceber, colocam seus filhos em circunstâncias dolorosas no simples ato de trajá-los mediante a ordem escolar estabelecida. A bem pouco tempo havia a distinção entre uniformes masculinos e femininos. Esta questão se tornou mais acessível atualmente, pois na maioria das escolas foi adotado o uniforme unissex, porém o uso de acessórios ditos masculinos/femininos por transexuais, ainda é recriminado.

Travestis e transexuais têm o direito em escolher a forma como querem ser chamados/as da maneira como se autoidentificam, mesmo que em seu documento conste outro nome. O Decreto 8.727/16238 do nome social se constitui em uma medida paliativa para suprir a ausência de uma legislação para reconhecer a identidade de gênero das pessoas. Corresponde ao respeito às pessoas transexuais concernentes ao seu acesso à cidadania. Estas medidas ainda são recentes e muitas escolas e universidades não têm conhecimento de como aplicá-las, trazendo para os alunos transexuais, grandes conflitos no que se refere a sua identificação.

Sabe-se que o nome de uma pessoa traz a noção de identidade, seu papel no mundo identificando o gênero. Entretanto, ainda há relutância por parte da equipe educativa na utilização dentro da escola e nas listas de chamada. Segundo Alves e Moreira (2015, p.61):

O efeito provocado pelo uso do nome social no outro aponta para um duplo processo: de aceitação/reconhecimento ou de rejeição/negação. A aceitação e o reconhecimento pelo outro fortalecem a escolha feita, enquanto a rejeição ou negação pelo outro tolhe e cerceia o direito de ser.

Neste relato, a entrevistada sente falta desta garantia de reconhecimento:

²³⁸ Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

No primeiro dia de aula a professora projetô a chamada nu... na sala... na lousa assim, e aí na faculdade quando eu vim [...] já vim afirmada enquanto P, eu sô a P, eu vô vivê isso, e vô sê isso, e aí eu vi na chamada que num tava, as pessoas... num tinha o nome social né, e tava projetada meu nome de registro na chamada. E aí eu fiquei em choque. [...] o nome social é uma garantia mínima pra pessoas transexuais, travestis enfim, dentro dos espaços educacionais. Que se a gente não respeita as pessoas, o nome dela, como que a gente vai garanti as pessoas dentro dos espaços né? (Pulmayra – travesti)

Berenice Bento (2014), dispõe que o nome social é uma transmutação do respeito à identidade de gênero e que esta legislação é uma solução “à brasileira”, uma cidadania precária, uma “gambiarra legal”. Ainda que alunos transexuais tenham seus nomes respeitados nas listas de chamada, no mercado de trabalho e em outras dimensões da vida terá que enfrentar situações humilhantes portando documentos que não condizem com sua performance de gênero pela falta de uma legislação eficaz que garanta a diversidade humana. Contudo, há posicionamentos bastante dissonantes desse como aponta Silva Júnior (2016, p. 186):

A regulamentação do uso do nome social na escola, ainda que bem intencionada, não conseguiu, pelo menos até o momento, mobilizar a esperada “educação inclusiva” para travestis e transexuais, pois a legitimação do uso do nome social não foi acompanhada de outros investimentos necessários. Isso porque a homofobia e a transfobia configuram--se em um dos principais fatores vivenciados no cotidiano escolar que inviabilizam o sucesso da regulamentação do nome social como estratégia de inclusão.

4. EXPLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO PERCURSO ESCOLAR

Assim como o espaço educacional é um local onde a pluralidade de culturas, raças, sexualidades e crenças se relacionam, também há uma produção de normas e regras em seu currículo, que circulam neste espaço de acordo com seus participantes, os quais em sua maioria reproduzem o ideal da heteronormatividade. Louro (1997), afirma que a escola, ela própria cria a diferença, incumbindo-se em separar os sujeitos que nela entram e os que estão de fora e os que estão dentro por hierarquizações como adultos e crianças, homens e mulheres, católicos e protestantes. Ainda reitera que currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são os locais certos para a constituição e produção de diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe.

Situações vividas pautadas nestas regras colocam em risco a integridade física e emocional dos alunos que destoam da uniformidade

heterossexista favorecendo injúrias e marginalizações, por vivenciarem uma sexualidade não normativa e vítimas de uma visão educacional naturalizada. Cenas de reiteração da norma se tornam constantes por parte da equipe educativa para que a regra binária vigente na escola se efetue. A escola, na intenção de disciplinar expressões de gênero destoantes, invade o espaço emocional dos alunos transexuais trazendo consequências gravíssimas.

Já chamô minha mãe. Sobre esse assunto. A minha mãe... ela... e... eu não tinha falado nada pra minha mãe ainda, então ela não sabia... hã... e foi aí que ela começou a descobri... então... a escola me fez muita coisa... muita viu... porque eu queria falar pra minha mãe, mas não fui eu que falei pra minha mãe, foi a diretora, a nojenta que se intrometia na minha vida... ela também foi um carrasco, a diretora pra mim foi um carrasco. ...[...] A pior época que eu passei na minha vida foi ali. (Lúcio – homem trans)

As experiências vivenciadas por alunos transexuais se acumulam em ações de desistência ou de resistência. Na questão da resistência, como afirma Silva (2000, p.81), a identidade e a diferença caminham juntas e têm o poder de definir socialmente o sujeito. Porém, “identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

A mesma autora (2000) continua:

(...) “é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade” (p. 91).

O ambiente muitas vezes hostil desestabiliza o emocional tornando-os apáticos em relação aos estudos ou trazendo uma outra reação de enfrentamento, que os coloca na condição de sempre ter que buscar “ser melhores” como busca de aceitação social.

Atos de violência contra alunos transexuais também são constantes no ambiente escolar, onde deveria se constituir em um local seguro e não discriminatório:

Os professores se tornaram mais críticos né, nessa fase inclusive na época eu escutei que existia dois padrões de... de... de pessoas, homem e mulher. Não tinha nenhum terceiro padrão. Ou eu me encaixava em um determinado grupo, ou no outro não existia um terceiro grupo. (Ticiane – travesti)

As implicações da trajetória escolar de pessoas transexuais nem sempre são positivas, ao contrário disso, os sujeitos participantes dessa pesquisa

comparecem com relatos que dizem de sofrimentos intensos que seguem como marcas profundas em suas vidas. Muitos alunos transexuais sofrem calados para ter uma formação adequada para o campo de trabalho onde também são frequentemente discriminados e marginalizados. Dos/as alunos/as transexuais entrevistados/as prevaleceu a resistência e a persistência perante os insultos e isolamentos proporcionados no ambiente escolar (ABRAMOVAY, 2009), apesar das agressões físicas e outras mais sutis em forma de chacotas e piadas. Estas questões contribuem para que o sofrimento psíquico se instale e proporcione o fracasso escolar (OLIVEIRA, 2013):

[...] a gente vai vê por exemplo, a gente no espaço educacional, por conta do preconceito, por conta da exclusão, por conta... ainda mais se é travesti ou transexual, não tem teu nome respeitado desde o Ensino Fundamental, desde do Ensino Médio e Superior, você percebe que aquele espaço não é pra você. E aí você acaba eh... não evadindo daquele espaço, você é expulsa mesmo! Quando a gente fala de evasão a gente meio que coloca a culpa nas pessoas que estão saindo, mas não é elas que escolheram isso, é porque o espaço empurra mesmo as pessoas. (Pulmayra – travesti)

Embora alguns destes/as alunos/as transexuais alcançaram sucesso em suas profissões, ainda há certo desconforto perante a sociedade em relação à aceitação de identidades transexuais no âmbito profissional. O estigma imposto pela sociedade, de que são indivíduos fora da “norma”, “desviantes” impede o ingresso de pessoas transexuais no mercado de trabalho. Inúmeros e inócuos são os fatores apresentados para descartar a presença destas pessoas atuando profissionalmente, que nada têm de incapacidade para desempenhar suas funções laborais eficientemente. Em razão disto, procuram profissões liberais para manter sua dignidade como indivíduos competentes.

Apesar dos desafios impostos para a conclusão dos estudos, a maioria dos/as entrevistados/as atribui uma considerável importância à escola, considerado que os estudos foram responsáveis pelo crescimento profissional e intelectual dos mesmos.

Porque si eu não tivesse estudo né, eu não tive condições de fazer faculdade porque eu tive que sair de casa com dezoito anos... tudo se tornou mais difícil. Não tive apoio da família... [...] Hoje eu tenho dezessete anos de profissão... Bem sucedida na área de enfermagem, efetiva, concursada, tenho o respeito hoje da sociedade, pelo menos na minha profissão, na vida pública aí eu já não posso afirmar, porque aí tem os que gosta, os que aceita, os que simpatizam, mais na minha profissão eu sô muito bem sucedida. Muito bem respeitada. Eu sô referência inclusive pra, pra novos profissionais que estão começando agora né... E devo isso ao estudo e a persistência. (Ticiane)

A referência à falta de informação e a lacuna de conteúdos que contemplem os estudos da diversidade sexual e de gênero tanto na escola, quanto no âmbito social, também são recorrentes nas falas dos entrevistados/as.

[...] acho que é, é... eu sofri esse tempo todo por falta de informação. Eu não tive acesso, eu não tive... né... inclusive não só informação de me entendê, de saber quem eu era, o quê que eu era, que raio que eu sô, como também de sabê que eu posso tomá um medicamento, eu posso fazê um tratamento eu posso melhorá a minha autoestima... porque o que falta pro cara hoje é o conhecimento. Quanto mais informações e assim, direitos que a pessoa precisa. (Arthur – homem trans)

O que se observa nos relatos dos entrevistados, é que a escola, apesar de necessária e importante não inclui alunos transexuais por não serem eles corpos inteligíveis, que fogem da reprodução dos gêneros dicotômicos que a escola prioriza, descartando a transgressão desses corpos que ameaçam uma estrutura categorizada dos códigos de gênero, revelando concomitantemente as possibilidades de transformação destes códigos. (Bento, 2011, p. 551).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este percurso de estudos e trabalho com alunos transexuais, observou-se que a heteronormatividade está arraigada no contexto escolar obstruindo o desenvolvimento intelectual destes estudantes colocando-os em uma situação inferior aos demais alunos, que são contemplados pela percepção binarista e reducionista de gênero.

A heteronormatividade na escola manifesta-se em construções por muitas vezes camufladas e constituídas pela correção e controle das identidades destoantes. Uma expressão de um entrevistado demonstra bem o sentimento de opressão que o fez abandonar os estudos, por não suportar os efeitos humilhantes da transfobia: “A pior época que eu passei na minha vida foi ali”.

Indica-se, a partir dos relatos, que a escola, como aparato institucional que visa o preparo do cidadão, inspirada segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Título II, nos ideais de “liberdade” e “solidariedade humana” (p.7), não cumpriu para esses sujeitos o seu papel formador, de forma respeitosa em relação à diversidade. Ao contrário, pela vigilância dos moldes heteronormativos, posiciona-se de forma a expulsá-los desta formação, contribuindo para a marginalização destas pessoas.

Pondera-se desta forma, que o despreparo que atinge as escolas, atinge diretamente estas pessoas por não serem compreendidas, ou melhor, sendo classificadas como seres degradantes, que não podem ser inseridas no espaço educacional, invisibilizando-os até a categoria de “inexistir”.

A pedagogia “Queer” propõe exatamente esta desconstrução binária, para questioná-la e desnaturalizá-la incluindo os debates, nos quais os processos que produzem a diferença não estariam ausentes, mas sim estariam presentes desestabilizando e provocando novas percepções de identidade, não só observando as identidades plurais, mas engajando-as como identidades possíveis. A pedagogia e currículo “Queer” estariam fazendo a inclusão não só das identidades marginalizadas, mas também, das constitutivas da polarização masculino/feminino (LOURO, 2001).

Assim, os relatos nos apresentam vivências de preconceito e discriminação que marcaram as trajetórias escolares desses sujeitos, implicando em formas diferentes de reação à violência, algumas expressas em busca por se destacar, em abandono, em silenciamento, em denúncia. Contudo, ainda que diferentes em sua expressão, contam de durezas enfrentadas no percurso tanto na relação com os colegas, quanto com a equipe educativa.

No entanto, reconhecem a importância da escolarização em suas vidas e a implicação, em termos de marginalização social, da interrupção dos estudos e possível abandono na escola. Portanto, a vivência da escolarização apresenta profunda participação em suas vidas de forma mais ampla.

Assim, é inadiável a composição de pedagogias, currículos e práticas educativas que propiciem o bem estar e integridade destes estudantes, fazendo-os serem presentes em toda sua diversidade e promovendo a integração de todas as identidades como parte da comunidade humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: **Rede de Informação Tecnológica Latino-americana-RITLA**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF. 2009.

ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C. Do uso do nome social ao uso do banheiro:(trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Editora Garamond. 2006.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense. 2008.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549, 2011. Acessado em: 12 Mai 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BUTLER, J. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Editora Record. 2003.

CRUZ, E. F. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, jun. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 ago. 2017.

FRANCO, N. A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 47-66, 2016.

LEITE JUNIOR, J. Transitar para onde? Monstruosidade, (des) patologização, (in) segurança social e identidades transgêneras. **Estudos feministas**, v. 20, n. 2, p. 559-568, 2012.

LIONÇO, T. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios. **Physis-Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, 2009.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541, 2001. Acesso em: 18 jun 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639>.

OLIVEIRA, A. S. Q. A subjetividade oblíqua da transexualidade: as limitações intra familiar/social/corporal do ser transexual. (p. 36). In Súltivam, L. M. L., De oliveira, A. S. Q., Câmara, H. C. (orgs). **Interfaces dos gêneros e do sujeito**: construindo relações filosóficas e socioeducacionais no âmbito brasileiro. Mossoro – RN: EDUERN. 2017.

PERES, W. S. Cenas de exclusão anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 235-264.

TEIXEIRA, A. B. M; RAPOSO, A. Banheiros escolares promotores de diferenças de gênero. **Seminário internacional fazendo gênero: corpo, violência e poder**, v. 8, 2008.

ESTAGIÁRIO DE PSICOLOGIA: Vivências e reflexões sobre a transição teoria-prática na graduação em psicologia através de grupos psicodramáticos

JUNQUEIRA, Sandra Magali – Uni-FACEF
RIBEIRO, Daniela de Figueiredo – Uni-FACEF

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um trabalho de conclusão de curso para graduação em psicologia com atenção às expectativas e eventuais sofrimentos psíquicos vividos por estagiários de psicologia em contato com o campo em um centro universitário do Interior do estado de São Paulo. O trabalho teve como objetivo propor um espaço grupal de reflexão com foco no processo relacional entre alunos, instituição acadêmica e campo de estágio.

Esse estudo se caracterizou como uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa. O grupo de estagiários experienciou discussões e vivências na abordagem psicodramática, com encontros grupais semanais, com uma hora e meia de duração, abordando os seguintes temas: o primeiro contato com a prática da psicologia, a articulação entre teoria e prática, a escolha dos estágios e suas dificuldades e o papel da psicologia na sociedade. A análise dos grupos foi realizada em três etapas: o processamento, a análise do processo grupal e a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que os encontros como um grupo de apoio aos estagiários de psicologia em que emergiram questões que beneficiaram o processo de estágio, desvelando demandas de extrema importância referentes a esta experiência.

Como conclusão, as técnicas psicodramáticas utilizadas nos encontros proporcionaram às alunas a assunção do papel de estagiárias na formação acadêmica, despontando a real necessidade da criação de um espaço no ambiente acadêmico para reflexão, discussão e elaboração das demandas da prática do papel profissional em desenvolvimento.

Considerando a diversidade teórico-metodológica existente dentro da Psicologia, descrita por Kahhale (2002), faz-se necessário registrar a importância de se chamar a atenção para a formação em Psicologia nos dias de hoje. Este aspecto exige um olhar diferenciado para o aluno do curso de Psicologia, buscando sensibilizá-lo para a própria existência enquanto um ser bio-psico-sócio- espiritual e

investigar seus possíveis sofrimentos psíquicos frente às práticas dos estágios vivenciados.

O motivo para iniciar este estudo foi a premissa de que o curso de Psicologia do centro universitário no qual a pesquisa foi realizada é recente, visto que a primeira turma se graduou em 2009. O curso também possui uma proposta inovadora referente à matriz curricular, ou seja, os alunos iniciam contato com o possível campo de atuação desde o 2º ano da graduação. Sendo assim, surge o questionamento sobre como os alunos estão vivendo a situação de contato com o campo, com a experiência de pesquisa e intervenção nos estágios básicos e estágios específicos.

A presente pesquisa teve como foco a compreensão da repercussão da experiência de transição entre teoria e prática nos alunos-estagiários de Psicologia. Ressalta-se que o quarto item do artigo quinto, referente aos objetivos do Núcleo e Práticas em Psicologia – NPP (Núcleo e Práticas em Psicologia – órgão interno responsável pelos estágios do Centro Universitário onde ocorreu esta pesquisa) engloba a relevância desta pesquisa quanto ao espaço de reflexão e investigação da demanda dos alunos de psicologia em sua formação acadêmica, devido a possíveis sofrimentos psíquicos no contato com o campo de estágio. Diz este texto: “*Artigo 5º Dos objetivos do NPP - IV - Propiciar a conscientização da importância do autodesenvolvimento, identificando possíveis interferências subjetivas nas intervenções*”.

Sabe-se que há resultados importantes em pesquisas que utilizam técnicas psicodramáticas com grupos de alunos no contexto de formação acadêmica e para ilustrar a relevância de tal estudo, tornou-se importante considerar pesquisas com estudantes universitários da área de saúde, e suas dificuldades na transposição da teoria para a prática. Colares (2004) identificou a necessidade de realizar um grupo de reflexão com estudantes médicos no intuito de dar oportunidade para a construção crítica e aprendizagem de seu papel profissional. Tal estudo proporcionou a discussão quanto a formação em cursos da área de saúde envolve dificuldades diante da dicotomia entre a subjetividade do estudante e o contexto grupal e institucional ao seu redor, ou seja, ao mesmo tempo em que é estimulado a adquirir conhecimentos, tem que aprender a administrar seus sentimentos de inseguranças e seus medos.

Tavares e Souza (2008) valorizaram a investigação das práticas de

profissionais da saúde, neste caso os enfermeiros, e a análise e o resultado do estudo convergiram para a percepção dos fatores que desencadeiam o sofrimento dos profissionais da saúde em sua prática profissional. Ressalta-se que a pesquisadora lançou mão de técnicas lúdicas de dramatização para representação de papéis o que gerou a possibilidade de transformação da realidade vivida pelos profissionais. Ramos-Cerqueira et al (2009) realizaram um trabalho de preparação de estudantes de medicina para visitas domiciliares, em Botucatu-Unesp através da técnica sociodramática, com etapas de aquecimento, dramatização e compartilhamento, o que resultou na percepção da necessidade em preparar o graduando para entrar em contato com o campo, com determinantes do processo saúde-doença, de forma interdisciplinar e intersetorial. Ocorreu também a ampliação do contexto sociocultural vivido pelo paciente e sua relação com sua família, transformando sua atuação em parceria, colaboração e mútuo aprendizado.

Diante dos resultados destes estudos e pela proximidade com a área psicológica, faz-se necessário conhecer a realidade dos estagiários desta área, além de promover uma elaboração de suas vivências, assim como ocorreu nestes estudos. Importante esclarecer que neste estudo não se pretendeu esgotar todos os aspectos que envolvem a experiência de estágio em Psicologia, evidenciando que o objetivo central proposto é investigar o impacto do contato com o campo de trabalho em alunos estagiários de Psicologia de uma instituição do interior paulista.

2. PSICOLOGIA: Ciência, profissão e formação

A Psicologia atual é produto de um conjunto de determinações históricas que estruturaram ideias fundamentando seu surgimento como ciência. Trata-se de uma ciência que pensa o homem que se constitui no e com o grupo social, ou seja, vinculado a outros (KAHHALE, 2002). Segundo a autora, nos momentos sócio-históricos de crise, ao homem surge a necessidade de questionar os valores, as normas e os costumes praticados em sociedade, para buscar novas alternativas de pensamento e ação, o que ocorre de forma complexa, contínua e não linear.

Kahhale (2002) prossegue explicando que antes do início da Segunda Guerra Mundial, outras vertentes psicológicas, já anteriormente lançadas como novas propostas, começaram a se desenvolver: o Behaviorismo como a ciência do

comportamento; a Psicologia Humanista, que valoriza as relações e a motivação humana; a Gestalt, a Fenomenologia e o Psicodrama. Na lista de outras psicologias, segue a Psicologia Genética que foca o desenvolvimento cognitivo do homem; e, a Psicologia Sócio-histórica que cinde com a visão positivista e assume o materialismo dialético e histórico como fundamento epistemológico, defendendo o psiquismo como resultado do processo de evolução e da matéria e se constitui no processo de humanização.

Fica evidente que a Psicologia possui diversas correntes teóricas e muitas linhas de pensamento. Neste caso, tanto a pesquisa como a formação do psicólogo tornar-se-iam mais facilitadas. A pesquisa se beneficiaria com a interdisciplinaridade concretizada nas regiões de convergência entre os estudos psicológicos (FIGUEIREDO, 2003).

2.1. FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA

Conforme as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a expectativa desta formação acadêmica está voltada para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia. Os objetivos gerais das diretrizes circundam o conhecimento de competências e habilidades relacionadas à atenção à saúde, tomada de decisões baseadas em evidências científicas, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente, ou seja, um aprender contínuo tanto na formação como na prática enquanto psicólogo (NUNES, 2004).

Segundo Figueiredo (2003) é expressivo a “falta de um projeto coletivo que dê corpo à profissão”. Suas conclusões convergem para um pensar a profissão de psicólogo a partir do desconhecimento das facilidades e dificuldades que envolvem a psicologia nas instituições, sinalizadas pelo autor como uma utopia possivelmente gerada no contexto universitário.

Segundo Bock (1993), a formação do psicólogo deixa a desejar quanto à clareza de sua atuação profissional. O “ser psicólogo” é um treino que ocorre na faculdade, as clínicas psicológicas, o tipo de estágio, as experiências bem-sucedidas que os professores trazem, as disciplinas do currículo, a carga das disciplinas de testes, diagnóstico e terapia, tudo parece caminhar na direção da formação técnica especializada no trabalho clínico, que ocorre fundamentalmente

nos consultórios. (BOCK, 1993, p. 287).

Foram observadas pesquisas relacionadas ao tema deste estudo, como por exemplo Cardozo, Colares, Garde e Ribeiro (2001) salientaram a formação universitária como um momento de várias descobertas, ao mesmo tempo em que acarreta momentos de grande vulnerabilidade psíquica, face à responsabilidade gradativa que o curso começa a exigir, para que o aluno desenvolva algumas habilidades que se aproxime do perfil profissional que a profissão sugere. Além das várias vertentes da Psicologia, obrigatoriamente apresentadas na graduação e pensando a profissão de psicólogo e sua formação, faz-se necessário agora transitar por conhecimentos acerca dos estágios na formação em Psicologia.

2.2. OS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

De acordo com a definição do capítulo um da lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 da Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos da Presidência da República, Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O estagiário de Psicologia, além de receber estímulos quanto à sua interação prática e produção científica, fomentando atividades de pesquisa e de extensão, em cada área que passa a conhecer, em locais diferentes no campo de estágio, podendo ocorrer sobrecarga emocional e psíquica não explicitada, e, provavelmente, não elaborada nas supervisões de estágio.

Estudos a respeito de sofrimento psíquico em estudantes da área de saúde em contato com o aprendizado da prática profissional vêm sendo cada vez mais realizados. No entanto, ainda há pouca literatura a respeito da experiência de estágio e um eventual sofrimento psíquico em estudantes de psicologia.

A vivência do estágio, mesmo após leitura de textos, discussões de casos em sala de aula e em supervisões, como busca de aproximação da compreensão da realidade, pode parecer uma situação difícil para alguns alunos. O

estagiário no novo contexto de aprendizagem, ou seja, na prática do conhecimento, pode ter a percepção de seus próprios limites, dos limites da realidade humana, da sociedade em que se encontra inserido, até mesmo dos limites de ação da psicologia.

Pesquisas com estudantes de medicina apontam tentativas de acolhimento desenvolvidas pelas escolas, com o intuito de diminuir suas angústias. Os trabalhos ocorreram com pequenos grupos de médicos internos, com foco prioritariamente nas dificuldades profissionais, sobretudo na relação médico-paciente (SAADESH & DE MARCO apud RAMOS-CERQUEIRA, 2004/2005). Neste caso, os serviços de atendimento psicológico oferecidos aos alunos ocorrem, frequentemente, em atendimentos psicoterápicos individuais, dificultando a análise coletiva das situações experienciadas pelos colegas.

Colares (2004) realizou um estudo junto a estudantes de Medicina, proporcionando-lhes um espaço para a reflexão crítica sobre o seu papel profissional. Ocorreram neste estudo, trabalhos em grupo, utilizando como método de pesquisa-ação o sociodrama educacional. Participaram dez alunos do segundo ao quarto anos, devidamente selecionados. Aconteceram nove encontros, com periodicidade semanal, com a proposta temática a respeito do ingresso no curso médico. O estudo beneficiou os estudantes pela possibilidade de compartilhar em grupo as dificuldades da formação médica, havendo a integração de alunos de anos diferentes; favoreceu os vínculos positivos entre os integrantes do grupo, além da experiência vivencial de se colocar no lugar do outro e, finalmente, contribuiu para uma maior reflexão crítica sobre o desenvolvimento do papel profissional.

Estudos como estes refletem a necessidade de se proporcionar um espaço de acolhimento aos alunos universitários dentro do próprio contexto universitário, visando a uma maior compreensão de seu papel no processo ensino-aprendizagem, contribuindo com uma melhor preparação através da reflexão sobre a experiência dos estágios, que transpõe o muro do saber teórico para a possível dificuldade em lidar com o saber - prático.

2.3. PSICODRAMA NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

A contribuição do Psicodrama é evidenciada em pesquisas e práticas de vários contextos com foco grupal. Garcia (1989) destaca que o psicodrama

desperta o desejo do convívio grupal que se apresenta em todo ser humano desde o seu nascimento, em um movimento dialético de luta por uma individuação e ao mesmo tempo, por um desejo de pertencer a grupos, de ser aceito, identificando assim dois polos, *“nossa identidade individual e a necessidade de amor, de pertencença”* (GARCIA, 1989, p.213).

Segundo Moreno (1959), a ação pedagógica ou terapêutica com grupos está associada à capacidade que o profissional possui para realizar uma investigação social, simultaneamente ao trabalho de dirigir o grupo. Assim, com os encontros grupais, há a possibilidade de uma investigação das relações entre as pessoas em um determinado contexto em que estejam inseridas.

A teoria psicodramática de Jacob Levy Moreno (1872-1974) está inserida em outro conceito moreniano, a Socionomia. Ribeiro (2004) explica o conceito como tentativa de construção de uma nova teoria sociológica, considerando-a uma microssociologia que explora os átomos sociais nas relações inseridas num contexto macrossocial. O conceito de Socionomia, introduzido por Moreno (1959), como ciência das leis sociais é constituído de três campos de estudo: Sociodinâmica, Sociometria e Sociatria. A Sociodinâmica é a ciência que estuda a estrutura, o movimento dos grupos sociais isolados ou unidos, tendo a teoria dos papéis como instrumento (MORENO, 1959). Outro conceito importante na Sociodinâmica é a compreensão do que Moreno chamou de matriz de identidade. Segundo este, esta matriz se desenvolve em fases que vão do “universo indiferenciado” do bebê, conhecida também como fase do duplo, é a fase em que ocorrem os papéis psicossomáticos, à capacidade de troca de papéis, ou fase da inversão de papéis, que ocorre quando a criança já consegue diferenciar o “eu” e o “tu”, e já é capaz de jogar os papéis sociais e psicodramáticos, ampliando assim sua capacidade de interação (RIBEIRO, 2004). A Matriz de Identidade, segundo Moreno, é a base psicológica para o desempenho dos papéis.

Rubini (1995) elucida que para Moreno, o desempenho de papéis é anterior ao surgimento do eu, sendo assim, os papéis não emergem do eu, e sim, é o eu quem emerge dos papéis. Na etapa em que a criança, após existir enquanto função fisiológica (papel psicossomático) passa para o reconhecimento do eu, também nomeada como fase do espelho, quando percebe sua singularidade como pessoa (papel social), de forma gradativa vem a conquista do papel psicodramático, ou seja, o reconhecimento de sua relação com os outros, como um

ser-no-mundo. Surge então, a capacidade do jogo simbólico, que catalisa o imaginário e transforma-o em ação, unificando realidade e fantasia em uma ação espontânea, ou seja, abre-se para novos conhecimentos de si mesma (NAFFAH NETO, 1980).

Espontaneidade (latim - *sua sponte* = do interior para o exterior ou livre vontade) é a resposta adequada a uma nova situação ou a nova resposta a uma situação antiga (MORENO, 1959). O uso precário da espontaneidade leva o indivíduo à rigidez e automatismo, tomando o caráter de uma conserva cultural.

A Socionomia é formada a partir de diversos conceitos básicos que permitem compreender sua dinâmica. Dentre estes conceitos, são particularmente interessantes o fator Tele (do grego: distante, agindo à distância). Moreno (1959) esclarece que é uma ligação elementar que pode existir entre indivíduos e que, progressivamente, desde o nascimento, desenvolve no homem um sentido das relações interpessoais (sociais). Igualmente importante temos a Sociometria, que engloba instrumentos que possibilitam a “medida das relações humanas”, estando o *socius* em maior evidência que o *metrum*. Influenciado pelo pragmatismo americano, Moreno cria um sistema para medir as relações dentro de um grupo. Dá ênfase à dinâmica dos pequenos grupos, que representam parcialmente as grandes massas; verifica as relações inter- individuais e inter-grupais.

Finalmente, temos a Sociatria, que é a ciência do tratamento dos sistemas sociais. Segundo Ribeiro (2004), é a visão moreniana sobre (sócio) psicopatologia. Traz em seu bojo propostas de intervenção, que são: a Psicoterapia de Grupo, o Sociodrama e o Psicodrama. Como esclarece Ribeiro (2004), o Sociodrama investiga os grupos em que os indivíduos possuem um papel comum, ou os grupos sociais que pertencem a uma mesma instituição, sempre com o sentido de alcançar a transformação social. Costa e Marra (2004) afirmam ainda que é um método psicopedagógico de trabalhos com grupos, que facilita a aprendizagem de conceitos e atitudes. O protagonista (grupo ou indivíduo) vive uma emergência e dramatiza papéis que vem evitando ou realizando de forma disfuncional, para encontrar um modo inovador ou renovador de lidar e interagir nas situações cotidianas (COSTA & MARRA, 2004).

O Psicodrama é o método onde o sujeito da intervenção é a pessoa a partir dos seus papéis e de suas relações. Enquanto referencial teórico-prático de investigação e intervenção o Psicodrama põe a “psique” em ação ao buscar a

verdade na ação e a complexidade relacional dos sujeitos. Para Moreno, o homem é fundamentalmente um ser social, em relação, espontâneo, criativo, com capacidade para perceber a si mesmo e ao outro de forma ampla e profunda (COSTA & MARRA, 2004).

O Psicodrama é uma prática interventiva firmada no *aqui-agora*, num espaço do “como se” (contexto dramático) em que o indivíduo pode, juntamente com o grupo que o cerca, experienciar um “treinamento” antes de agir na realidade, podendo sentir-se mais adequado e espontâneo em sua rede social. Ao perceber e conhecer aspectos de sua própria subjetividade no contexto dramático, o protagonista amplia seu aprendizado de novos valores, conceitos e atitudes.

Quanto ao conceito de grupo, Ribeiro (2004) aponta que o grupo, considerado como uma célula social, representa o todo de uma sociedade, isto é, o organismo. Moreno (1992) propõe uma “revolução” (leia-se transformação) social através de um trabalho que favoreça a espontaneidade das micro-estruturas que são os grupos, com vistas a liberar sua criatividade, no sentido de auto-criação (restauração do poder (re)criador da vida em sociedade) (RIBEIRO, 2004, p.27).

Diante dessa explanação teórica, a abordagem psicodramática foi escolhida como referencial teórico-metodológico que fundamentou esta pesquisa, uma vez que privilegia a relação das pessoas entre si, propõe o desempenho de papéis e funções que se interligam, traz um método teórico-prático de encaminhamento grupal, possibilitando desvelar possíveis dificuldades e sofrimentos pertinentes a uma situação específica.

3. A PRÁTICA PSICODRAMÁTICA

No palco psicodramático tudo se encontra com o presente. O passado é agora, o futuro também. Existe a expectativa de se construir o novo no palco, seja ele referente ao passado, ao presente ou ao futuro. Trata-se de uma proposta transformadora, de conectar mente e corpo. Parafraseando Fonseca (1980), a vivência no palco psicodramático é um convite à “desintelectualização” do homem para um encontro mais verdadeiro, mais emocional, mais pessoal consigo mesmo e com o outro.

Vale ressaltar que o psicodrama leva em conta cinco instrumentos, ou seja, o *diretor* que é responsável pelo grupo, motiva seus membros à participação,

sugere um determinado jogo dramático como componente enriquecedor ao grupo; o *ego-auxiliar* que pode desempenhar um papel junto ao grupo ou observa e registra dados sobre a atuação dos participantes do grupo; a *platéia* existe quando o grupo for subdividido e os jogos acontecem alternados entre os subgrupos, assim os que assistem ao jogo tem como função observar e enriquecer os comentários no grupo; o *palco* é o contexto dramático; e, *participantes do grupo* considerado todo o contexto grupal: pessoas e equipe diretora (MONTEIRO, 1994).

O psicodrama originou-se do jogo, que está ligado à espontaneidade e criatividade, surgindo como princípio de auto cura e da terapia de grupo. Como a ação vem antes do verbo, as expressões corporais incitadas nos jogos dramáticos são fundamentais nos encontros psicodramáticos. As técnicas psicodramáticas envolvem três etapas essenciais: o aquecimento como preparação do encontro, a dramatização que promove a ação rumo a si mesmo, e o compartilhar (*sharing*) que são os comentários do vivido. Conforme Fonseca (1980), o compartilhar é quando a elaboração tem lugar, no repouso da ação.

Moreno (1959) esclarece uma importante descoberta em relação a grupos, ou seja, cada grupo tem uma estrutura peculiar de coesão e profundidade. Acrescenta que dois grupos nunca são iguais. Cada grupo tem, já na primeira sessão, uma estrutura definida, que se desenvolve tipicamente no decorrer das sessões posteriores e indica sua intensidade.

Nas palavras de Almeida (1991), faz-se necessário lembrar que o Psicodrama se inspira no teatro; se funda na psicologia social, na dinâmica dos pequenos grupos e das inter-relações humanas; sustenta-se nas atividades lúdicas, nos jogos psicodramáticos e na ação dramática; além disso, propõe a experiência do encontro télico para permitir novas possibilidades de existir.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por uma pesquisa intervenção de natureza qualitativa. Para compreender o contexto estudado foi realizada uma análise documental, a partir da qual foi possível compor e entender melhor o conjunto das regras implícitas nas atividades que o atual estudo se propõe a investigar, como também ajudou a imergir na realidade, apreendendo o significado

dos discursos enunciados. (Minayo, 1999). Então foi analisado o Regimento do Núcleo de Práticas em Psicologia NPP do Departamento de Psicologia do Centro Universitário, gentilmente cedido pela Instituição e as transcrições literais de todas as vivências grupais, para a contribuição dos resultados e das discussões acerca desta pesquisa.

Foi utilizado como arcabouço teórico-metodológico do atual estudo o Psicodrama, que busca investigar as relações humanas frente a um determinado contexto e estabelece um vínculo estreito entre pesquisa e ação, caracterizando-se como uma pesquisa-intervenção. Seu foco está nas pessoas em situações cotidianas, em grupos, organizações e comunidades. Além disso, é um caminho que se faz na ação, que se constrói com o próprio caminhar coletivo.

Por fim, esta pesquisa qualitativa, ocorrida em um contexto Institucional Universitário, por meio de um processo grupal experienciado, se apresenta como um diagnóstico que corresponde à porção criativa-espontânea das vivências; além de revelar possíveis conexões enrijecidas acerca das experiências de estágio. Participaram do estudo 8 alunas-estagiárias do 4º e 5º anos da graduação em Psicologia que, após o convite feito a todos os alunos do 3º, 4º e 5º anos escolheram participar dos encontros grupais. É importante mencionar como critério de inclusão que as alunas deveriam ter experienciado os estágios básico e específico, devidamente exigidos pela Instituição.

Os encontros aconteceram, em uma sala cedida pela Instituição, às sextas-feiras, das oito às dez do período matutino, com a frequência de uma vez por semana, em horário diferenciado das aulas dos alunos, por 5 semanas. Os dados foram coletados através de sessões grupais, seguindo as recomendações da teoria psicodramática possuíam as seguintes etapas:

1) Aquecimento ou *warming-up*: etapa em que de modo dialético e dinâmico, têm intenção de provocar sequências imaginativas, ações corporais: memória motora; sentimentos; memória afetiva, além de proporcionar a descoberta télica no grupo, ou seja, todas simultaneamente capazes de observar as outras, em suas expressões, o que pôde ser registrado por um terceiro, neste caso, por mim, a diretora- pesquisadora que propôs tal estudo.

2) Ação ou Jogo dramático: etapa em que, como esclarece Monteiro (1993), quando é aceita e escolhida, leva à liberdade e permite às pessoas uma viagem pelo mundo imaginário, com oportunidade para recriar e descobrir novas

formas de atuação na realidade vivida, proporcionando um encontro do homem consigo mesmo e com o outro;

3) Compartilhar ou *sharing*: O compartilhar é uma etapa reflexiva sobre o que fora vivido no encontro, sobre o que fora possível emergir espontaneamente para cada participante, ou seja, uma tomada de consciência.

As etapas vivenciadas intencionaram a exploração de uma reflexão da inserção das alunas no campo de estágio, e como se deu o processo entre as experiências teóricas e práticas vividas. Ao final dos encontros, houve um registro processual da equipe diretora, ou seja, as afecções pós-encontro grupais.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi subsidiada pelas transcrições literais de cada encontro grupal, além da consideração dos registros pós-encontros dos processamentos teóricos e os processamentos do ego-auxiliar após cada vivência. Perazzo (1999) considera que todos, incluindo o diretor, estão envolvidos em um mesmo campo co-consciente e co-inconsciente, com suas próprias percepções, distorcidas ou não, e suas próprias subjetividades. Sendo assim, o psicodramatista não pode ficar à margem, como se fosse um mero decodificador impessoal. Assim, o processamento e a análise da sessão, está relacionada à teoria moreniana, ou seja, utiliza-se a proposta teórico-metodológica adotada nesta pesquisa também para realizar a análise dos dados obtidos.

Para a análise dos dados coletados, inicialmente foi realizada uma síntese de cada encontro grupal de acordo com os momentos ou etapas ocorridas e acompanhada de uma análise psicodramática do vivido em cada sessão, realizada em três etapas:

1) Relato dos processamentos teóricos da diretora-pesquisadora registrados após o acontecimento grupal, ou seja, o que o movimento grupal imprimiu, impactou, causou na diretora;

2) Análise do processo grupal, de como o grupo se apresenta desde o início da sessão e das mudanças que ocorrem de um momento ao outro, além das transformações apresentadas pelo grupo a cada encontro.

3) Análise do conteúdo emergido nas sessões: a releitura sistemática das falas das participantes permitiu a categorização do que foi verbalizado pelo

grupo.

Os resultados obtidos durante os cinco encontros temáticos grupais realizados nesta pesquisa, se resumem na síntese de cada sessão, seguida de uma apresentação categorizada dos dados.

5.1. SÍNTESE DAS VIVÊNCIAS

A primeira sessão teve como tema a apresentação do que é chamado em Psicodrama de contrato grupal. O objetivo deste foi dentre outros, retratar a importância do sigilo, do não julgamento e do respeito pelo vivido em grupo. As etapas vividas pelo grupo privilegiaram o contato corporal entre as participantes para que se configurasse o movimento grupal ali iniciado.

Esta primeira vivência resultou nos seguintes relatos: a) evidente necessidade de apoio grupal; b) sentimentos como medo do desconhecido, sofrimento, solidão diante dos estágios vivenciados pelas participantes do grupo; c) início do reconhecimento do primeiro estágio, até então não elaborado; d) cansaço e busca de um espaço de elaboração para os alunos de Psicologia;

Com novas participantes, a segunda vivência teve como foco temático a primeira experiência com o campo. No aquecimento, houve a proposta de contração e expansão corporal relacionada aos estágios. Na ação dramática, dois subgrupos construíram uma imagem viva de modo a pensar o antes, o durante e o depois do primeiro contato com o campo. O compartilhar das participantes nesta segunda vivência resultou em: a) rigidez teoria X flexibilidade exigida na prática dos estágios; b) ajuda mútua entre supervisoras e alunas; c) descoberta da experiência télica, do Eu-Tu com outros estagiários; d) papel aluna-estagiária sobrepondo-se aos outros papéis, sem tempo para si mesma. Ainda nesta segunda vivência, outros sentimentos foram expressados como sofrimento pela obrigatoriedade quanto às áreas nos estágios e a angústia referente à ruptura com os pacientes.

No terceiro encontro grupal, o foco estava voltado para a reflexão quanto à transição teoria-prática no processo dos estágios. Dados os conceitos teoria, prática, intermediados pelo hífen, a reflexão convergiu para os seguintes tópicos: a) teoria: algo mais fechado, frio, com forma quadrada; b) hífen: “o hífen sou eu”, o que se tem a oferecer no encontro entre teoria e prática; se estudou; c)

prática: esperança de se fazer um bom trabalho, fazer com amor o que ainda neste encontro, foi proposta uma reflexão sobre o que durante os estágios, poderia ser considerado soma, subtração, divisão ou multiplicação.

Evidenciou-se enquanto soma, a aprendizagem com o campo e com o grupo de estagiários. O item subtração foi associado ao tempo, pois o grupo considerou ser necessário mais tempo para a prática nos estágios. Quanto ao que foi considerado no item multiplicação no processo teoria e prática, o grupo relatou ter multiplicado o amor pela Psicologia, o conhecimento e em alguns momentos a ansiedade. Finalmente, foram distribuídas, divididas e ainda compartilhadas, conforme relato do grupo, as escolhas e as emoções. Este terceiro encontro foi encerrado com a percepção do vínculo grupal estabelecido, e da importância da reflexão em relação aos estágios.

Na quarta vivência, os estágios foram associados à execução de uma receita, tendo como objetivos o pensar sobre os aspectos positivos e negativos da “receita-estágio”, percebendo-se assim, a escolha dos estágios e suas dificuldades. Este encontro resultou em uma análise grupal da teoria, da prática e dos sentimentos que envolveram os contextos vividos nos estágios.

Os aspectos positivos em geral resumem-se em desejo de continuar o estágio quando do contato com a teoria; uma prática que permite dedicação, acolhimento, escuta, novas descobertas, objetivos alcançados e mais humildade. Assim, os sentimentos positivos surgidos nos estágios e mais citados pelo grupo foram respeito, entusiasmo, satisfação e admiração.

Em contrapartida, o grupo considerou exagerados os aspectos teóricos envolvidos nos estágios e, portanto, associaram a teoria à doença, mais que à saúde, demonstrando medo e ansiedade quando do início desta prática, que também foi vista como um “passo de formiguinha”, apresentando dificuldades que podem envolver fatores diversos tais como, a morte do paciente, e a desvalorização do papel do psicólogo pelas instituições concedentes. O estágio foi percebido como, às vezes, não correspondendo ao esperado e até mesmo, não se sabendo se os resultados de tais procedimentos foram positivos ou não.

A quinta e última vivência do grupo teve como tema principal o papel da Psicologia na sociedade e o objetivo foi finalizar o processamento do encontro anterior com as sugestões elaboradas pelo grupo para os estágios enquanto nova receita-estágio. Os relatos demonstraram o reconhecimento do quanto os estágios

experienciados pelas participantes representaram grande avanço na formação acadêmica. Por outro lado, as novas “receitas-estágio” apresentadas pelo grupo tiveram como sugestões: a presença de um psicólogo durante certas intervenções para facilitar a apreensão, pelo estagiário, do papel do psicólogo; a visita a um hospital psiquiátrico; uma maior proximidade entre instituições devido à pouca vontade em acolher o estagiário de psicologia em alguns lugares; a valorização dos estagiários através de remuneração, como ocorre em outras formações acadêmicas e uma maior flexibilidade na escolha da área do estágio, além das três áreas obrigatórias, a partir do quarto ano de formação em Psicologia.

Um segundo momento deste quinto encontro foi o que a pesquisadora nomeou mapeamento da transversalidade dos estágios de Psicologia no contexto social, com a técnica psicodramática denominada inversão de papéis. As participantes trocaram de papel com uma pessoa de um estágio por elas escolhida, isto aproximou cada aluna-estagiária de sua atuação no campo, provocando reflexões prazerosas frente à sua prática no estágio ali encenado.

Além disso, a dramatização ofereceu ao grupo condições para perceber o papel da Psicologia através das experiências de estágio e de quando o grupo a trouxe como força do acolhimento, da transformação no reconhecimento de si mesmo, do respeito para com as pessoas inseridas em seu contexto, da importância de se cuidar de quem cuida, enfim, a possibilidade de um olhar diferenciado frente ao outro.

6. CONCLUSÃO

A partir do objetivo principal em investigar o impacto do contato com o campo de trabalho em alunos estagiários de Psicologia de uma instituição do interior paulista, faz-se necessário destacar que as alunas-estagiárias, através do método psicodramático, se fizeram compreender frente à transição da teoria para a prática, diante das experiências vividas nos estágios.

Através da análise dos resultados, das categorias levantadas a partir das cinco vivências grupais e da teoria revisada fica evidente a importância conferida ao trabalho com estagiários da graduação em Psicologia. Segundo a perspectiva psicodramática, o desejo de convívio grupal que se apresenta em todo ser humano desde seu nascimento é despertado também pelo uso das técnicas

psicodramáticas. Neste sentido, esta pesquisa veio confirmar que o Psicodrama pode contribuir com investigações em grupo no contexto universitário.

Ao longo do processo investigativo deste estudo, evidenciou-se a contribuição inovadora da formação em Psicologia do centro universitário em que ocorreu a pesquisa, especificamente nas experiências de estágio, pois emergiu a importância da boa relação entre os papéis de supervisora e estagiária, que contribuiu para a verificação de acolhimento que é dado ao estagiário. Este encontro produtivo, este acolhimento quanto às demandas que possam surgir na prática dos estágios, pode ser facilitado com a apresentação antecipada e detalhada a respeito das vagas nas áreas de estágio, informando a Instituição Concedente para o estágio e as teorias como preparação de tal prática.

Neste estudo, desvelou-se realmente, nos encontros grupais, um sofrimento psíquico, um desgaste emocional, corroborando a necessidade deste espaço de reflexão proporcionado às participantes com este estudo. Os relatos do grupo eram reincidentes no que tange ao cansaço causado pela rotina dos estágios simultânea ao estudo das demais disciplinas da formação e quanto aos vários sentimentos de insegurança que ocorreram ao longo do processo vivido. Além disso, o grupo pôde desenvolver um olhar de valorização de si mesmo no movimento dialético acadêmico entre teoria e prática vivenciadas pelos estagiários.

Outro aspecto que se evidenciou nesta pesquisa é a importância da técnica inversão de papéis no processo investigativo, pois o grupo entra em contato com o vivido na situação encenada, transforma olhares, percepções, reflexões e ações relacionadas ao contexto focado no palco. Pode-se perceber que as falas das participantes do grupo convergem-se quanto à eficácia do método psicodramático proposto. Ao longo do processo grupal, as participantes relataram suas demandas quanto à evidente necessidade de apoio grupal e a cada encontro, manifestavam a necessidade de se colocar em prática um espaço definitivo para acolhimento, elaboração e discussão das demandas de estágio dos alunos da Psicologia.

Sendo assim, muitas expectativas foram alcançadas, e ainda permitiu a ampliação de conhecimento quanto à formação em Psicologia, a elaboração de algumas experiências teórico-práticas dos estágios, e a confirmação de se abrir um espaço de discussão entre estagiários além das supervisões e no próprio

contexto universitário, focando as dificuldades ali encontradas, com ênfase e prioridades voltadas para este universo, ou seja, voltar a atenção aos estagiários de Psicologia em sua formação, além- supervisão.

Conclui-se que houve oportunidade efetiva de ocorrer a ressignificação e assunção do papel de estagiário de Psicologia, com transformação do olhar do grupo para com o processo teoria-prática rumo a uma formação acadêmica mais saudável, resultando num trabalho de promoção de saúde junto a alunas de Psicologia em contexto universitário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W.C.de. **Encontro existencial com as Psicoterapias**. São Paulo: Ágora, 1991.

BOCK, A.M.B. Eu caçador de mim: pensando a profissão de psicólogo. In: SPINK, M.J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CARDOZO, E.E. et.al. **As vivências de estudantes universitários através de técnicas psicodramáticas**. 2001. Trabalho de finalização da disciplina Teorias e Técnicas Psicodramáticas, ministrada na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP. Ribeirão Preto, 2001

COLARES, M. F. **Reflexões e vivências de estudantes de Medicina do ciclo básico através do Sociodrama Educacional**. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2004.

COSTA, L. F.; MARRA, M. M. O Psicodrama como proposta teórico-metodológica para a comunidade. **Revista Família e Comunidade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.15-38, FONSECA FILHO, J.S. **Psicodrama da Loucura: correlações entre Buber e Moreno**. São Paulo: Ágora, 1980.

FIGUEIREDO, L.C.M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOX, J. **O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade**. São Paulo: Ágora, 2002.

GARCIA, O. A. Psicodrama. In: OSÓRIO, L. C. **Grupoterapia Hoje**. Porto Alegre: 2ed. Artes Médicas, 1989.

KAHHALE, E.P. **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São
ESTAGIÁRIO DE PSICOLOGIA: Vivências e reflexões sobre a transição teoria-prática na graduação
em psicologia através de grupos psicodramáticos – p. 683-700

Paulo: Hucitec, 1999.

MONTEIRO, R.F. **Jogos Dramáticos**. São Paulo: Ágora, 1994.

MORENO, J.L. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama Introdução à teoria e à prática**. São Paulo: Mestre Jou, 1959.

MORENO, J.L. **Quem Sobreviverá?** Dimensão, 1992.

NAFFAH NETO, A. **Psicodramatizar**. São Paulo: Ágora, 1980.

NPP, Regimento do Núcleo de Práticas em Psicologia. Departamento de Psicologia. Centro Universitário de Franca – Uni-FACEF. Franca, 2007.

NUNES, E.O. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Psicologia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.20, n.2, p.205-208.

PERAZZO, S. **Fragmentos de um Olhar Psicodramático**. São Paulo: Ágora, 1999.

RAMOS-CERQUEIRA, A. T. A. et al. Um estranho à minha porta: preparando estudantes de medicina para visitas domiciliares. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n.2, 2009.

RIBEIRO, D. F. Os bastidores da relação família e escola. 2004. 266 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.2004.

RUBINI, C.J. O conceito de papel no Psicodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 3, n.1, 1995.

TAVARES e SOUZA, M. M. A Dinâmica subjacente ao processo de humanização da prática do enfermeiro do trabalho. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**. v.1, n.2, p. 41-62, 2008.

EXPERIMENTAÇÕES ARTISTÍCAS NA PRIMEIRA INFANCIA NO BERÇO DA ARTE: Relato de experiência

FIGUEIREDO, Jacqueline – UNESP²³⁹

NARCIZO, Elaine Cristina – UNESP²

“eu queria crescer para passarinho...”

(MANOEL DE BARROS, Livro Sobre Nada, 2013, p.21)

1. DE PASSARINHOS

A pesquisa aqui apresentada trata de um relato de experiência vivenciado em uma instituição que abriga e cuida de crianças de 0 a 4 anos e onze meses de idade. Dentre as diversas características presentes nas crianças que frequentam a instituição podemos destacar a presença massiva daqueles com famílias em contextos de vulnerabilidade e risco social, além de situações de misérias e privações diversas, incluindo, muitas vezes, um histórico de saúde vulnerável.

A fim de promover um espaço de vivências estéticas na instituição, foi desenvolvido um projeto intitulado “Berço da Arte: Experimentações Artísticas na Primeira Infância”. O projeto foi executado ao longo do ano de 2016 dentro da própria instituição e teve como finalidade a realização de oficinas artísticas com os bebês, crianças e cuidadores (profissionais responsáveis pelo cuidado direto dos bebês e crianças).

O projeto teve por objetivo realizar oficinas que se pautaram na utilização das técnicas das manifestações artístico-culturais – teatro, dança, música, poesia, literatura, cinema – como disparadores da exploração e habilitação de novos canais sensíveis e performances corporais enriquecidas, do ponto de vista do sentir, do conviver e do brincar. Para tanto, os recursos técnicos utilizados nas oficinas, primaram por proporcionar vivências artístico-corporais de cunho, simultaneamente,

²³⁹ Psicóloga pela Universidade Paulista, Pós-graduanda em Psicoterapia de Casal de Família na Universidade Paulista, jacpsico@hotmail.com.

² Assistente Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, elainenarciza@yahoo.com.br

orgânico e sinestésico, onde procuramos cultivar espaços potenciais e ambivalentes da experimentação estética – cor/gosto, corpo/barulho, ritmo/pintura, dança/silêncio, dor/poesia, fotografia/palavra, brincar/colaboração.

Para realização da análise do presente trabalho utilizamos o método cartográfico. O Método Cartográfico cria a possibilidade do uso do nosso próprio corpo, das nossas próprias sensações e percepções, de modo sensível, que são construídos ao longo do processo de experimentação das diversas intervenções presentes no trabalho desenvolvido, como elementos da produção do conhecimento. Nele, a sensibilidade supõe um olhar, uma escuta, um tato, um paladar, uma audição aguçados, geradores de conhecimento produzido impreterivelmente pelo encontro coletivo.

O trabalho baseia-se no conceito de desenvolvimento humano de Winnicott e seus conceitos de brincar e self. Além disso, utilizamos as vivências do brincar de Marina Marcondes Machado, que lança mão, em sua concepção, de um brincar poético (MACHADO, 1998). Também nos inspiramos na poesia de Manoel de Barros com sua “invencionática” e seu olhar para o ínfimo e para o crescer do mundo (BARROS, p. 14, 2015). Contribuindo com uma mirada mais legítima para a infância. Acrescentamos ainda sua contribuição na construção deste tratado ludo-poético, que nas palavras do poeta servem:

“para compor um tratado sobre passarinhos é preciso primeiro que haja um rio com árvores e palmeiras nas margens. E dentro dos quintais das casas que haja pelo menos goiabeiras. E que haja por perto brejos e iguarias de brejos. É preciso que haja insetos para os passarinhos. Insetos de pau sobretudo que são os mais palatáveis. A presença de libélulas seria uma boa. O azul é muito importante na vida dos passarinhos, porque os passarinhos, precisam antes de belos ser eternos. Eternos que nem uma fuga de Bach.” (BARROS, 2013, p.13).

2. CANÇÃO DO INÍCIO

A infância é uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano. As mudanças corporais são intensas e as aquisições de conhecimento permanentes. O desenvolvimento dos bebês está em constante processo de amadurecimento. Para Winnicott (1958) um desenvolvimento inicial saudável depende de um ambiente que ele chama de facilitador, sendo este também composto pelo cuidador, já que ele é o provedor de todas necessidades primordiais do bebê. Para o autor, o início da vida de um bebê é sempre compreendido a partir

do contexto ambiente - indivíduo (Winnicott, 1958). Manoel de Barros (2013) versa que a existência apresenta camadas profundamente orgânicas nos encontros:

Bom era/
Ser como o junco
No chão: seco e oco.
Cheio de areia, de formiga e sono.
Ser como pedra na sombra (almoço de musgos)
Ser como fruta na terra, entregue
Aos objetos
(BARROS, 2013 p. 44)

Para Winnicott, o ambiente, o manejo, o cuidado, a sustentação e a provisão de estímulos necessários para a constituição no bebê de um *self* (eu) também são elementos que formam o espaço acolhedor. Sendo que, o processo do amadurecimento é gradualmente conquistado, e é a partir dele que o bebê experencia o ser. A construção do *self* (eu) ocorre em um processo de transição, que varia entre a integração e a fragmentação do bebê com o ambiente. O amadurecimento do *self* (eu) promove a possibilidade de construção de um mundo interno e de integração das vivências e dos afetos. Para Winnicott "a integração conduz o bebê ao estado de unidade, ao pronome pessoal 'je', ao número um; ela torna possível o 'eu sou', que dá sentido ao 'eu faço'. (WINNICOTT, 1971/1989, p. 11)

Essa integração, promovida pelo processo de desenvolvimento, ocorre por meio do ambiente, um ambiente criador e conservador de seu processo de formação do *self* (eu). Para Winnicott, esses fatores ambientais, que são promotores do desenvolvimento, são constituídos a partir do brincar e da criatividade. Para o autor, as alegrias, as frustrações, as dificuldades e as experiências vividas pelas crianças são reproduzidas no brincar. O brincar, portanto, torna-se importante ferramenta para a construção de uma identidade pessoal, porque o brincar acontece entre o espaço da fragmentação e da integração, e, segundo o autor, esta dinâmica proporciona a construção do *self* (eu). (WINNICOTT, 1978)

Nesse sentido, podemos entender todo o processo de integração da materialidade corporal do bebê, ou seja, a gradual tomada de consciência acerca de sua corporalidade - apropriação de seus dedos, pés, sensações proporcionadas pelo alimento - como uma brincadeira, o brincar de ir se tendo a si mesmo. Uma brincadeira necessariamente inspirada pelo ambiente e pelo cuidador. Trata-se de um brincar que se vê em qualquer bebê quando ele esparrama toda a comida em

tudo e todos. Como aponta Rodolfo (1990), o bebê:

toma a papinha, estende-a, formando uma película homogênea, momento em que, se alguém vai tocar esse menino que está comendo, nota-o engordurado, época da criança sempre besuntada por alguma substância imprecisa, mistura de caramelo, muco, baba, sopa, tudo o que sirva como matéria-prima (RODULFO, 1990, p. 95).

Pensando esses gestos como brincadeiras de crianças tão pequeninas, cria-se um novo universo, rico e repleto de potencialidades artísticas, visto que a criatividade nasce no brincar, ou melhor “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem de sua liberdade de criação.” (WINNICOTT, 1978, p. 88)

Incorporando esta concepção de Winnicott, onde o brincar compõe o processo ontogênico-epigenético de desenvolvimento dos bebês, e, lançando vistas a dimensão estética deste fenômeno, podemos nos referir, apoiados nas reflexões de Marina Marcondes Machado, a um brincar poético, já que, segundo a autora, “brincar é produzir, fabricar, criar. (MACHADO, 1998, p.23)

As experiências do brincar foram traduzidas por Machado através de diversos conceitos, que nos auxiliam a entender e fundamentar a prática de um brincar poético. A autora aponta que, a brincadeira é um espaço propriamente de exercício de liberdade, desinteresse e “com finalidade intrínseca, em busca de *uma experiência estética*; o brincar pelo prazer de brincar, como experiência da existência de si e do outro, da corporeidade e da sensualidade, do contato – consigo e com o mundo” (MACHADO, 1997, p. 30).

Dentre os conceitos apresentados pela autora, nos utilizamos de maneira mais detida de três conceitos: Espaço Potencial; Hibridismo e Criança *Performer* (MACHADO, 2015).

Marina Marcondes Machado utiliza-se do conceito de Espaço Potencial de Winnicott, no qual, por meio do ambiente, criam-se espaços de ilusão entre eu e o outro no mundo. Winnicott apontou o paradoxo e a metáfora como formas genuínas da comunicação humana, “um lugar entre o que é vivido dentro e o que se compartilha; lugar das artes e das brincadeiras, das filosofias e da religião.”(MACHADO, 1998, p.19). Para ambos estudiosos são esses espaços de ilusão que são geradores da criatividade, sendo “lugares de saúde imaginativa, são espaços: entre a realidade compartilhada e nosso íntimo, entre o sono e a vigília, quase uma espécie de sonhar acordado.”(MACHADO, 2013, p. 254) É precisamente

neste espaço que arvora-se o lugar de brincar e da poesia.

Já o conceito de Hibridismo refere-se a bricolagem de processos, texturas e sensações e “resultados provisórios” para alcançar vivências inéditas, sensações inovadoras e nuances das emoções e sentimentos. (MACHADO, 2015, p. 63)

Por fim, utilizaremos o conceito de criança *performer*, segundo o qual, a criança é um corpo total. Considerada em sua totalidade. Nas palavras da própria autora, a criança é:

“plástica, modelável: polimorfa; seu repertório é rico em teatralidade e musicalidade nos sentidos contemporâneos dos termos: ela improvisa, ela encarna emoções em seu corpo, ela é capaz de fazer -se partitura enquanto usufrui a paisagem sonora dos lugares em que está, etc” (MACHADO, 2015, p. 59).

3. MÉTODOS DE PASSARINHO E APRETRECHOS

Para deslizar sobre o presente trabalho, realizamos uma incursão no método cartográfico, segundo o qual, “o trabalho da análise é a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividades” e pressupõe uma “inseparabilidade entre conhecer e fazer”, no qual, o fazer elabora a experiência e a experiência elabora o fazer, onde o encontro é parte fundante da experiência. Na abordagem cartográfica é imprescindível “falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido, acessar a experiência de cada um, fazer conexões, descobrir a leitura, a brincadeira, os elos e tudo que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais.” (BARROS e KASTRUP, 2010, p.61)

Cartografar uma experiência é acompanhar um processo, sendo necessariamente afetado pelas experimentações realizadas e deixando os acontecimentos dos fluxos livres atualizarem a realidade subjetiva dos envolvidos. Esta proposta conversa diretamente com nosso objetivo de fomentar um brincar poético que criasse as condições necessárias para que os bebês e as crianças e todos os envolvidos experimentassem, vivessem, absorvessem e expressassem todas as formas, nuances, medidas e ritmos possíveis de si mesmos.

Neste sentido, o brincar poético proposto por Machado (1997) pressupõe a utilização da arte como meio de provocar o brincar poético exatamente para promover a abertura de novos canais sensíveis e com isso a experimentação de múltiplos fluxos. Desta forma, a arte aqui, necessariamente multidirecional, não

se limita somente ao campo da fruição, nem tampouco do espectador. (MACHADO, 1997)

Quando dizemos da utilização da arte, estamos nos referindo mais precisamente a utilização das técnicas das manifestações artístico-culturais e aos recursos criativos que as técnicas nos fornecem enquanto mediações abastadas e multipolarizadas, que não se restringem a simples apreciação, mas, a dimensão produtiva estética, ou seja, o próprio sujeito é o artista, é ele sua própria obra de arte, ele não é acometido pela arte, ele é atravessado por ela e a atravessa, criando uma realidade estética particular e coletiva. (Narcizo, p. 70, 2014)

Para a execução das oficinas foram utilizadas múltiplas técnicas das manifestações artísticas, como: teatro – jogos de improviso, contação de história Sensorial, ou seja, a história apresentada e permeada por estímulos sensoriais diretos (exemplo: chuva-borrifador, vento-corpo flutuando, medo-venda nos olhos, etc.). Na dança, fomos movidos pelo referencial teórico e artístico de Ana Maria Fux, que procura a mobilização do bebê e da criança por meio do movimento inspirado por Palavras- Mães: vogais, sons inventados, palavras como: semente, nuvem, mãe, que buscam estimular o ritmo interno de cada um através do afeto. (FUX, 1986)

Tendo como apetrechos diversos materiais (folhas, galhinhos, flores, terra, areia, água, animais, pedras, carvão, alimentos, argila, sementes, algodão, etc.) e fenômenos da natureza - chuva, vento, brisa, estações do ano... criamos vivências artístico-culturais, permeadas de magia e imaginação. Dentre os materiais utilizados para a realização das oficinas também estão o papel crepom, lã, elástico, tinta comestível, gelatina, reciclados, bexigas, giz de cera, durex colorido, algodão, plástico bolha, tinta guache, papel sulfite, cartolinas, jornal, barbante, palitos de sorvete, canudinho, copo descartável, espelho... além de materiais coletados na natureza, como folhas, galhos, etc. Tentamos utilizar as mais diversas qualidades de materiais-apetrechos para nos aproximar da eternidade que todo material e ser carrega, apesar de sua finitude.

Todo material utilizado nas oficinas era previamente preparado e levado de um lado a outro dentro da instituição, em uma grande sacola colorida, não prejudicando o funcionamento cotidiano do local. Da mesma forma, as atividades eram organizadas em horários específicos de forma a serem incorporadas no cotidiano da instituição.

Para as oficinas descritas no presente texto, que são quatro, na “QUE

COR TEM O VENTO?” foram utilizados o canudo, tinta guache e copo descartável e a faixa do DVD "Hermeto Brincando de Corpo e Alma", de 2012. Para a oficina “COR DE COMER” foram utilizadas gelatinas de diversos sabores e cores e como estímulo musical levamos Bach - Tocata e Fuga em Ré Menor, versão violino. Para a oficina “PRA ME DAR UM CORPO” foi empregado cartolina, durex colorido e giz de cera e o álbum Voadeira (1999) de Monica Salmaso. Por último, para a oficina “SENTIR NO A-MAR” foram utilizadas uma piscina infantil e muita gelatina sabor morango.

Reiteramos que todas as oficinas tiveram o apoio dos cuidadores. No final de cada oficina, apresentávamos a proposta da atividade posterior programada no projeto, e os cuidadores participavam de forma ativa na adequação, possíveis reformulações e críticas para que se preservasse a saúde dos bebês e das crianças, verificando a existência de possíveis limitações, como alergias por exemplo e almejando a melhor execução possível em todos os sentidos.

O preparo das oficinas possuía, portanto, a seguinte sequência:

- 1- Conversa com os cuidadores para a apresentação da ideia e as possíveis sugestões, críticas e colaborações;
- 2- A construção da lista de materiais necessários para a sua realização e a compra dos mesmos;
- 3- O preparo prévio dos materiais necessários para a realização dentro do tempo acordado com a instituição.

Com relação à distribuição das turmas, foi utilizado o critério já pré-estabelecido pela instituição, sendo três turmas divididas segundo a faixa etária de cada criança. Cada turma ocupa um lugar específico dentro da Instituição. Assim, a execução das oficinas era nossa responsabilidade e seu acompanhamento atribuído aos cuidadores presentes. As oficinas se repetiam três vezes ao dia, visto que, crianças de diferentes idades ocupam diferentes salas.

Por fim, destacamos que o projeto “Berço da arte: experimentações artísticas na primeira infância” foi contemplado por edital cultural de fomento à Arte e Cultura do Município de Franca, o que possibilitou recursos financeiros para sua execução.

4. CONVERSAS SOBRE INAUGURAÇÕES

Foram realizadas 35 oficinas, será relatada aqui a vivência proporcionada em quatro delas. A escolha destas quatro oficinas foi motivada por sua representatividade, ou seja, elas expressam de maneira plena o objetivo do projeto. No entanto, as vivências realizadas apresentaram elementos muito ricos e abundantes, que, por conta do limite imposto pelo texto, não serão aqui abordados.

Todas as oficinas foram fundamentadas no conceito de Espaço Potencial (MACHADO, 2015), conceito já apresentado acima, e que possibilitou a criação de um ambiente facilitador para o exercício da criatividade individual e coletiva de todos os envolvidos.

A oficina *QUE COR TEM O VENTO?* teve como tema a sensibilização dos bebês e crianças quanto a sua respiração. Nesta oficina, levamos o notebook e colocamos para reproduzir, tanto áudio como visualmente, a faixa do DVD "Hermeto Brincando de Corpo e Alma", de 2012. Distribuímos canudos à todas as crianças, pedimos que elas assoprassem através do canudo experimentando várias medidas de força de seu próprio ar – levemente, rapidamente, com força, lentamente. Então, distribuímos copos com um pouco de tinta não tóxica. Sob atenta supervisão, pedimos às crianças, que elas molhassem o canudo na tinta e assoprassem em uma cartolina.

As crianças então começaram a desenhar com seus sopros, a partir da atenção direcionada ao controle de sua respiração. Elas foram experimentando, de forma gradativa, as formas dos desenhos, a mistura de cores, o que a força do vento, produzido por elas mesmas fabricava, em termos de variação. As crianças ficaram muito concentradas nesta oficina e aos poucos foram abandonando os canudos e começaram a soprar sozinhas. A partir disso, começamos uma brincadeira poética sobre o vento colorido que eles podiam produzir a partir de seus pulmões e começamos a nos indagar, de forma conjunta para que servia o pulmão – o fazedor de ventos - através disso, nasceram perguntas brincantes como: Como é um vento bravo? Como é um vento alegre? Como é um vento rápido? Vamos pegar o vento desta sala e colocar dentro de nós? Experimentamos as diversas variações da respiração articulando esta diversidade a como nos sentíamos. Por fim, e de forma bastante natural, nos deitamos no chão e sugerimos as crianças uma conexão

com a Terra, que também respira, e fizemos movimentos de sístole/diástole, abertura/fechamento com todo o corpo.

Com os bebês, fizemos uma performance teatral que incluía a mesma configuração – canudos, assopros, variações da respiração, tinta – onde improvisamos pequenos diálogos e cenas que envolviam o vento, a brisa, as cores.

Através da atenção sobre a respiração pudemos construir um percurso narrativo corporal, que se iniciou numa parte do corpo – pulmão, indo em direção a integração representada pelo corpo total – eu/mundo. Para Winnicott a constituição do bebê se dá a partir desta integração, onde as suas partes vão recebendo um contorno promovido pelo ambiente facilitador (WINNICOTT, 1978).

Nesta oficina, sentimos que respirar de forma profunda e atenta com o bebês e crianças nos proporcionou um elo físico e emocional com eles, como se formássemos um grande pulmão repleto de ares poéticos. Ao nos conectarmos com as pequenas partículas de ar que os pequenos produziram, fomos conduzidos a fragilidade e delicadeza de nossa própria respiração.

É a partir do conceito de hibridismo, de Machado (MACHADO, 2015), que pudemos lançar mão de vivências estéticas que se encontram entre o corpo e a matéria – entre o corpo/sopro e a matéria/tinta/cor, entremeio em que se inscrevem as possibilidades de traduzir, por meio de elementos estéticos, um corpo que se compõe a partir do encontro com sua poesia, um brincorpo-ético.

O Poeta Manoel de Barros, percorre o estado de infância do vento, dos pássaros, de lápis abandonados sozinhos em penínsulas e nos apresenta as formas e as condições de cresceres das coisas ínfimas, formigas, musgos, lesmas, cisco... Neste sentido, o poeta habilita em nossa sensibilidade os canais de experimentação de tudo aquilo que pode transpor na matéria sua poesia inaudita. As crianças produziram ventos coloridos no encontro com a cor das tintas, fortaleceram sua respiração com furacões azuis, ou descansaram sua respiração em brisas rosas... isto é o que o poeta ensina da coexistência brincar - poesia: “Quis pegar/ Entre meus dedos/ A Manhã/ Peguei vento” (BARROS, 2013, p. 14).

Ainda na esteira de uma sensibilização corporal e a fim de promover um habitar poético entre a matéria e inéditas experimentações, vivência que se desdobra num refinamento do eu(self), através da conquista de sentidos e sentimentos próprios, realizamos a oficina *COR DE COMER*. Nesta atividade preparamos tintas comestíveis com iorgute, gelatinas e anilina para que os bebês e

as crianças pintassem, comessem, lambessem e esparramassem as tintas sobre seus corpos. Encontramos na poética de Bachelard, a inspiração para essa oficina, que versa: “nos dias de ventura o mundo é comestível” (BACHELARD, 1988, p.137).

Fizemos a cor das tintas na frente das crianças e dos bebês. Com os bebês, brincamos com a cor das tintas e seu gosto. Com as crianças maiores distribuimos cartolinas por todo o espaço e fomos criando as cores, brincando com a tonalidade e misturando sabores.

Os bebês e as crianças expressaram muita surpresa ao comer as tintas e pintar seus corpos e ambientes ao mesmo tempo. Pudemos observar um mergulho sinestésico dos envolvidos ao ativarem diversos sentidos para realizar a atividade, formaram-se bocas-pincéis, corpos-telas, saliva-tinta, gosto-cor.

Nós também experimentamos as tintas comestíveis, tanto para averiguar o gosto das tintas antes de oferecê-las, como, para sentirmos junto com os envolvidos as sensações da cor com gosto. Fomos tomados por um encantamento coletivo, porque nos sentimos seres coloridos com corpos-fruta-cor. Aconteceu a experimentação de uma liberdade explícita vivida pelos bebês e crianças, que nos tomou, porque a lambança produzida não era sujeira, era valioso, somente por ser cor e gosto, a *epi-fância* de comer vermelhos, azuis e púrpuras.

Na oficina: *PRA ME DAR UM CORPO*, utilizamos pedaços retangulares de cartolina e colocamos o álbum Voadeira (1999) de Monica Salmaso. Após um aquecimento, enrolamos partes do corpo das crianças – braços, pernas, pescoço, barriga - com os retângulos de cartolina e distribuimos giz de cera e lápis de cor para que os bebês e as crianças rabiscassem nestes papéis acoplados a seus corpos. Ao colocarmos os pedaços de cartolinas nas partes dos corpos dos bebês e das crianças, íamos brincando com elas dizendo que estavam acabando de receber um presente que era sua perna, seu braço, sua barriga. Então, rabiscamos nos corpos dos bebês, e as crianças maiores pintaram sozinhas seus contornos-cartolinas.

Os bebês ficaram muito atenciosos, olhando, colocando a mão, nas cartolinas. Após desenharem nos papéis, as crianças maiores começaram a dizer que agora elas tinham uma armadura e brincaram de super-heróis. Entendemos que as crianças se sentiram protegidas e fortes com as cartolinas.

Na oficina *PRA ME DAR UM CORPO*, podemos pensar o seguinte trajeto: proteger, fortalecer para experimentar, ou seja, estimular a tomada de

consciência do eu/corpo/meu, servindo-se da sensação de proteção e da brincadeira de colorir esta proteção, sentir-se fortalecido, com as cartolinas-pele rabiscadas, e dada estas condições brincar de herói, sentir-se dono dos poderes da imaginação. Para Machado, “quando o adulto permite, a corporeidade infantil traça e conduz histórias, mescla dados biográficos factuais e intensa subjetividade, e nos diz muito sobre quem aquela criança é.” (MACHADO, 2015, p.59)

Ficamos muito felizes com as experiências vividas nesta oficina, também nos sentimentos heroínas ao conseguirmos partir da pele dos bebês e das crianças, desperta-lhes uma sensação de proteção e segurança. Eles não estavam sozinhos, eles se tinham, nós também nos tínhamos e juntos, podíamos sentir isso dando-nos um contorno poético.

Também realizamos a oficina SENTIR NO A-MAR. Nesta atividade enchemos uma piscina infantil com gelatina. Os bebês e as crianças brincaram nesta piscina. Bem, a experiência desta vivência foi um profundo estado de êxtase para todos: bebês, crianças, cuidadores e para nós. Alguns bebês ficaram claramente enojados com a meleca, outros, não queriam sair, quando sugeríamos a retirada destes bebês, eles começavam a chorar. As crianças maiores ficaram esfuziantes, muitas tiraram a roupa. Elas corriam besuntadas de gelatina por todo o espaço e lambiam seus corpos, numa mistura poética de contentamento e de preenchimento dos sentidos. Brincaram consigo mesmas e entre si, no grupo, lambendo e grudando partes de seus corpos em outros corpos. Os cuidadores relataram que nunca haviam visto as crianças naquele estado de euforia.

Nesta atividade pudemos observar uma desenvoltura ainda mais orgânica nas experimentações dos envolvidos, por se tratar de uma proposta muito sinestésica. O participante aqui experimenta a textura da gelatina, seu cheiro, sua cor, seu sabor, e é possível observar uma experimentação nova de sua pele coberta pela gelatina, além da dimensão visual, onde os envolvidos inclusive mudam de cor de pele e de cabelo. Nesse sentido, o corpo da criança e do bebê explora uma perfomaticidade que pressupõe uma aglutinação de suas sensações, movimentos e emoções, onde eles experimentam uma vivência que os torna uma instalação estética, um móbil sensiti-vivo.

Segundo Machado:

“em processo de descoberta o nosso corpo pode ser conhecido de modo brincante, pessoal e biográfico; nesta chave, todos os aspectos da tradicional psicomotricidade (equilíbrio, tônus, lateralidade, postura, atitude

de atenção e esquema corporal) fazem parte do desenho da relação eu-corpo, e o papel do adulto será ampliar repertórios e referências, proporcionando a corporificação do eu..." (MACHADO, 2015, p. 58).

Durante a oficina nos abraçamos, beijamos, corremos, cheiramos os bebês e as crianças e misturadas com a gelatina em seus corpos, os sentimos de formas maciais, encontrando um toque aveludado, alegre e especial em nossas aproximações físicas, uma *corpocor-ação*. Foi muito evidente a clara invasão progressiva e contagiante da alegria, dos risos soltos e da libertação em todos, naquele dia.

Manoel de Barros produz em seus versos os encantamentos vivenciados durante neste dia. O verso transcrito abaixo expressa a nossa sensação diante desse encanto poético-estético de pássaros-crianças. Em seu versar,

Na língua dos pássaros uma expressão tinge a seguinte. Se é vermelha tinge a outra de vermelho. Se é alva tinge a outra dos lírios da manhã. É língua muito transitiva a dos pássaros. Não carece de conjunções nem de abotoaduras. Se comunica por encantamentos. E por não ser contaminada de contradições/ A linguagem dos pássaros/ Só produz gorjeios" (Barros, 2013, p. 49).

5. UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO: CONSIDERAÇÕES CREPUSCULARES

O projeto "Berço da arte: experimentações artísticas na primeira infância" foi contemplado por edital cultural realizado em 2016, na cidade de Franca, e, somente assim, pôde ser executado. Quando apresentamos a ideia de realizar oficinas artístico-culturais com bebês e crianças muito pequenas, muitos nos desestimularam e disseram que não conseguiríamos ganhar o prêmio, basicamente porque os pequenos não tinham condições aproveitar a experiência e que o poder público não se interessaria pelo projeto, porque o mesmo apresentava pouco impacto social. No entanto, fomos contemplados, inclusive sem nenhuma ressalva sobre nossa proposta.

Destacamos este fato, para dizer da possibilidade de lançar mão de políticas públicas, neste caso a cultural, para forjar espaços que impulsionem trabalhos permeados pela defesa dos direitos culturais, político, econômicos e sociais de todos os segmentos sociais. A força poética de nossa capacidade e desejo por compartilhar relações sociais mais próximas da dimensão estética da vida pode também ser uma forma de encarar o abismo social e político que nos encontramos. Munir aqueles com os quais trabalhamos com a expressividade

corporal, para que não sejam aprisionados pela escravidão do consumo, abrir canais sensíveis que se tornem vias libertadoras de condicionamentos sociais, introduzir o brincar poético como elemento de altíssimo grau ético em nossa convivência, tão aviltada nos dias atuais, são formas de enfrentamento e sugerem um claro posicionamento político de luta contra a barbárie.

Fomentar este tipo de vivência artística e cultural, no solo tão germinal que são um bebê e uma criança é, sem sombra de dúvida, fazer com que a efetivação de políticas públicas culturais se deem em condição extremamente fértil. Uma criança é sempre uma semente multiplicadora daquilo que viu e viveu. Neste sentido, possibilitar uma vivência artística qualificada e regular às mesmas é uma forma de cultivar canais criadores, produtivos e ricos de conceber e forjar a humanidade e o entorno destes bebês e destas crianças.

A realização do projeto “Berço da Arte: experimentações artísticas na primeira infância”, mais do que proporcionar algum aprendizado aos bebês e as crianças, nos ensinou muito. Nas oficinas pudemos observar que o processo de desenvolvimento de um bebê e uma criança possui uma esfera, que se não for corrompida, mas antes, estimulada por um ambiente acolhedor, é fundamentalmente poética e experimental, composta por uma plasticidade deveras aberta ao inédito e a alegria da criação.

Durante o período que desenvolvemos o projeto, foi notada por nós e pela equipe da instituição, uma alteração positiva no desenvolvimento das atividades cotidianas. As oficinas se tornaram espaço de criação, por parte dos cuidadores que, participavam, contribuíam e sugeriam atividades. Pudemos observar que durante a realização das oficinas o cuidador experimentava também novas relações com os bebês e com as crianças, o que impactava na abertura de novas possibilidades relacionadas a geração de conhecimento, avaliação do desenvolvimento do bebê e planejamento do cotidiano dos bebês e das crianças, na instituição.

Desta forma, entendemos que proporcionar estímulos poéticos por meio da arte e da experimentação aos bebês e crianças, criou a possibilidade de todos os envolvidos, enveredarem-se por novas significações, construídas a partir da relação cuidador-bebê, onde acontecia um acesso mais aprofundado aos limites e potencialidades dos bebês e das crianças. E isto porque, os cuidadores encontraram ali corpos mais orgânicos, respostas e inteligências inusitadas e uma relação mais aberta à ampliação dos afetos entre ambos, por conta da

sensibilização que a vivência estética possibilita, de maneira a geral.

Os bebês e as crianças, com o passar do tempo, já nos esperavam e ao nos ver, apresentavam imediatamente uma postura corporal diferente, os bebês ficavam atentos e as crianças maiores se preparavam para mudar o foco, ficavam mais concentradas e curiosas sobre o que iríamos fazer: “você tão com a sacola mágica de vocês?”, “a gente vai fazer *aite*?”, “hoje a gente pode brincar de rabisca tudo as parede?” Podíamos notar que elas aguardavam mais um encantamento, mais um fruir alegre da experimentação de si mesmas e do grupo, mais um meio de produzirem-se na medida em que produziam objetos estéticos. Durante as oficinas os bebês e as crianças foram desenvolvendo a confiança em nós e participavam de maneira cada vez mais entregue às propostas.

É importante ressaltar, que não temos um resultado final a ser apresentado e nem pretendíamos ter. Todas as conquistas alcançadas pela realização do projeto estão inscritas na ordem do diáfano, da poesia na poeira dos dias, nos corações de todos aqueles que puderam participar destes encontros, talvez, o que possamos apontar de mais concreto é o aprendizado de um olhar poético sobre o mundo, que sempre poderá ser evocado, vivido e compartilhado.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A poética do Devaneio**. 1988. Ed Martins fontes. São Paulo.

BARROS, M. **Meu quintal é maior que o mundo**. Alfaguara/Objetiva, 2015.

_____. **Compendio para uso dos pássaros**. Leya: São Paulo, 2013.

_____. **Livro Sobre Nada**. Leya: São Paulo, 2013.

_____. **Retrato do artista quando coisa**, Leya: São Paulo, 2013.

_____. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**, Leya: São Paulo, 2013.

DANTAS, M. F. **O corpo dançante entre a teoria e a experiência: estudo dos processos de realização coreográfica em duas companhias de dança contemporânea**. Revista CAMHU – Ciências e Artes do Corpo. Universidade de Caxias do Sul, v. 1, n. 1, 2011.

FUX, Maria. **Dança, uma experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1986.

MACHADO, M. M. **Cacos de infância: teatro da solidão compartilhada**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2004.

MACHADO, M. M. Fenomenologia e infância: o direito da criança a ser o que ela é. *Revista de Educação Pública*. (EDUFMT), Cuiabá, v. 22, n. 49/1. p. 249-264, maio/ago 2013.

MACHADO, M. M. Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://goo.gl/8xPtwE>. Acesso em: 30 de agosto de 2015.

_____. **A poética do brincar**. Edições Loyola, São Paulo, 1998.

NARCIZO, E. C. **Afirmção do projeto ético-político do serviço social: a utilização das técnicas das manifestações artístico-culturais no debate sobre os movimentos sociais**. Franca, [s.n.], 2014. Disponível em : <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/elaine-narciso.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RODULFO, R. **O Brincar e o Significante: Um Estudo Psicanalítico sobre a Constituição Precoce**. Poa: Artes Médicas, 1990.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1978

_____. Ansiedade associada à insegurança. In WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 163-167

_____. O conceito de indivíduo saudável. In WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FAMÍLIAS E OS DESAFIOS NAS RELAÇÕES SOCIAIS: Trabalhando com projetos sociais

GUIMARÃES, Irenilde Dias – Lar da Caridade²⁴⁰

FERREIRA, Maria José – Lar da Caridade²⁴¹

SILVA, Ivone Aparecida Vieira da – Lar da Caridade²⁴²

RIBEIRO, Priscila Maitara Avelino – UNESP²⁴³

1. INTRODUÇÃO

São muitos os desafios que passa na vida familiar contemporânea, e no decorrer da história a família sofreu transformações em seus modelos habituais. A mulher inseriu no mercado de trabalho, e passou a dividir com o homem as responsabilidades financeiras e o papel de educadora dos filhos, com isto, as relações familiares se tornam conflituosas entre a chefia patriarcal e os modelos de igualdades.

Além de passar por inúmeras transformações, no Brasil como a reestruturação econômica, as famílias precisam se ajustar constantemente à situação socioeconômica, a qual passou por mudanças significativas nos últimos anos, influenciando diretamente a qualidade de vida da população, afetando todo o contexto social, econômico, educacional e cultural. Interferindo diretamente nas relações sociais e até mesmo contribuindo para a fragilização dos vínculos familiar e comunitário.

Falar de famílias na contemporaneidade implica refletir sobre as várias configurações familiares que se apresentam, as quais estão relacionadas às mudanças dos padrões de relacionamentos, por conta desse evento muda-se a estrutura da família nuclear como um modelo tradicional de uma organização familiar. O modo de vida contemporâneo vem estabelecendo formato de vivência que muitas vezes propicia o enfraquecimento das relações sociais e familiar, porém a família ainda continua sendo o porto seguro para seus membros.

2. A FAMÍLIA E RELAÇÕES SOCIAIS

²⁴⁰ Assistente Social Gestora do Lar da Caridade.

²⁴¹ Assistente Social – Coordenadora do Lar da Caridade.

²⁴² Assistente Social- Diretora Executiva do Lar da Caridade

²⁴³ Assistente Social do Lar da Caridade- Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual “Paulista Júlio de Mesquita Filho”-Unesp-Franca. Email: maitara@hotmail.com

As relações sociais são importantes para a vida em sociedade, o primeiro núcleo social é a família. As relações sociais podem estruturar comportamentos regulares ou conformar-se numa estrutura particular de relações sociais, materializando-se em instituições particulares como a família, escola, local de trabalho, religião que frequenta, ou seja, as relações sociais estão configuradas nos vários espaços e equipamentos sociais.

Ressaltamos que as políticas voltadas às famílias no sentido de fortalecimento de vínculo e relações sociais tem se mostrado inadequadas ou insuficientes, não apresentando um suporte básico para cumprir de forma adequada as suas funções. Na busca de defesa e suporte a essas famílias podemos recorrer ao Sistema Único de Saúde SUAS (2006) que tem como princípio norteador a matricialidade sociofamiliar. No SUAS o ambiente familiar é o primeiro a exercer a função de proteção social que deve ser fortalecido, bem como o grupo familiar passa a ser sujeito da política de proteção pelo Estado. A Política Nacional de Assistência Social PNAS/ SUAS prevê a proteção a cidadãos/grupos independente de prévia contribuição. Busca identificar as vulnerabilidades ou riscos sociais, resultante de fragilidades de vínculos familiares e comunitários ou societários.

A família é afetada pelo impacto do processo de desenvolvimento socioeconômico, assim demandam políticas públicas que enfrentem os desafios postos pela vulnerabilidade e condição de fragilização econômica e por ações do Estado através das políticas econômicas e sociais.

Devemos buscar constantemente possibilidades e o protagonismo dessas famílias desprovidas das necessidades básicas, enfatizando aspectos preventivos e educativos, com atendimentos, informações e orientações adequados no sentido de buscar a viabilização dos direitos sociais em termos de apoio social, cultural, educacional, de saúde. Essas mudanças dependem fundamentalmente de ações articuladas com outras políticas e com a redistribuição de renda e riqueza no sistema que está precarizado devido à priorização do capitalismo e a exploração dos menos favorecidos.

As relações sociais são determinantes para o grau de vulnerabilidade da família ou indivíduo inserido neste contexto as redes de suporte social são conjuntos de pessoas que mantêm entre si laços típicos das relações que envolvem dar e receber, permitindo-lhes manter a identidade social, receber apoio emocional,

ajuda material, serviços e informações, bem como estabelecer novos contatos sociais. as redes de suporte social desenvolvem-se ao longo da vida como resultado de experiências, expectativas e significados relativos dos vários tipos de relação em que a pessoa se envolve. Elas são hierarquizadas e nos seus diversos níveis incluem-se os membros da família, os amigos, o cônjuge, os companheiros de trabalho e os profissionais com que cada pessoa se relaciona no curso de vida e em momentos específicos dela.

3. ABORDANDO O PROJETO TRABALHANDO COM FAMÍLIAS TECENDO CIDADANIA

Iremos enfatizar o Projeto Trabalhando com Famílias Tecendo Cidadania desenvolvido pelo Lar da Caridade o qual estabelece a importância do fortalecimento dos vínculos familiar e comunitário e das relações sociais na vida do indivíduo.

Embora a criação do Lar da Caridade objetivasse viabilizar o tratamento das pessoas com pênfigo, o atendimento não se limitou somente ao setor Saúde, contemplou outras linhas que exigiu um planejamento e desenvolvimento de ações que pudessem contemplar as necessidades do público atendido. Assim, viabilizamos a implantação de vários projetos no segmento da assistência social com vistas a tender a comunidade vulnerável.

Um trabalho de atenção às famílias que tenham crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal em prevenção a institucionalização se faz necessário, devido a grande demanda apresentada a instituição, de famílias que estão vivendo em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e nas relações sociais e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social que coloca em risco de institucionalização as crianças e adolescentes do núcleo familiar.

A Constituição Brasileira, em seu artigo 226, define a família como “a base da sociedade, reconhece a união estável, entende que a entidade familiar pode ser formada por qualquer um dos pais e seus descendentes e estabelece que os direitos e deveres são igualmente exercidos pelo homem e pela mulher” (BRASIL, 1988). Do mesmo modo, o Novo Código Civil (2002) reconhece os direitos de filhos

havidos fora do casamento e estabelece o “poder familiar” igualmente compartilhado por pai e mãe, em substituição ao “pátrio poder” anteriormente definido (BRASIL, 2002). O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1988) reconhece direitos para crianças e estabelece deveres para adultos, Estado e sociedade, em um contexto muito diferente dos anteriores. Mudanças como essas ocorrem devido às novas situações impostas pela contemporaneidade que, ao mesmo tempo, implicam modificações culturais, sociais e até mesmo jurídicas.

De acordo a Constituição Federal de 1.998 em seu artigo 227.

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

A família é um veículo de transmissão de valores, como justiça, solidariedade, educação, saúde, respeito e responsabilidade. Na atualidade temos arranjos familiares variados, hoje é impossível idealizar uma única configuração de família, já que vivemos numa sociedade diversificada étnica, cultural, social e economicamente, evidenciamos que o contexto familiar passou por uma mudança organizacional e estrutural muito ampla e no que se refere vulnerabilidade social se intensificou devido à amplitude das expressões da Questão Social em todo o Brasil.

O Lar da Caridade diante das demandas apresentadas em seus vários setores de atendimento estabelece o trabalho com famílias vulneráveis que tenham crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, com vistas a prevenir a institucionalização e contribuir para que desenvolvam aspectos ou recursos biopsicossociais que favoreçam ao direito à convivência filial ou que permaneçam com direitos a cuidar dos seus filhos dignamente.

Evidenciamos que a perspectiva do trabalho com famílias é contribuir para que fortaleça além do vínculo familiar e as relações sociais, o desenvolvimento da autonomia biopsicossocial e desenvolvam ações que promovam o desenvolvimento de capacidades e habilidades para o exercício do protagonismo social com vistas à conquista de maior grau de independência pessoal e fortalecimento nos laços familiares e comunitários.

O direito das crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária está relacionado à inclusão social de suas famílias. O reconhecimento

da importância da família no contexto da vida social está explícito no artigo 226 da Constituição Federal do Brasil, na Convenção sobre os Direitos da Criança, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Orgânica da Assistência Social e na Declaração dos Direitos Humanos.

Sendo assim, “a família, independente de seu formato, é a mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade e geradora de modalidades comunitárias de vida”. Portanto, diante de situações de risco social e vulnerabilidades vividas pelas famílias brasileiras, principalmente por pressões geradas pelos processos de exclusão social e cultural, essas famílias precisam ser apoiadas pelo Estado e pela sociedade, para que possam cumprir suas responsabilidades. Esse apoio visa o fortalecimento psicológico, emocional e social dos integrantes do núcleo familiar, à superação de vulnerabilidades e riscos vividos por cada família, favorecendo e/ou direcionando para a busca dos recursos sócio assistencial psicossocial materiais, simbólicos e afetivos que contribuem para o fortalecimento desses vínculos e que favorecem a permanência das crianças e adolescentes no núcleo familiar onde os pais ou responsáveis desenvolvam condições para que estabeleçam os cuidados necessários para a proteção dos mesmos.

A perspectiva do projeto é contribuir para que a família desenvolva aspectos ou recursos biopsicossocial que favoreça a permanência, das crianças e adolescentes na convivência familiar e comunitária fortalecendo as relações sociais propiciando a inserção dos mesmos nos equipamentos de saúde, educacional, social e comunitário com vistas o fortalecimento da família, a partir da sua singularidade, estabelecendo, de maneira participativa, um plano de trabalho da família que valorize sua capacidade de encontrar soluções para os problemas enfrentados, com apoio técnico-institucional identificando assim os recursos biopsicossociais presentes no contexto familiar e instrumentalizar a família a recuperar e ou sair da situação de risco social e pessoal Buscando sempre situação desencadeadora da situação de risco social e identificar programas e instituições parceiras no município que possam contribuir para a autonomia do grupo familiar;

A metodologia utilizada se dará por meio de análise de fatores de risco e de proteção encontrados após avaliação realizada pela equipe técnica. Entrevista inicial com familiares com objetivo de construção de vínculo e esclarecimentos acerca do trabalho a ser realizado. Visita domiciliar com diagnóstico por meio de

estudo socioeconômico com realização de entrevista e preenchimento de formulário a fim de conhecer a realidade familiar e observando o grau de vulnerabilidade social. Intervenções psicológicas por meio de anamnese com vistas a reconstruir o histórico do componente familiar atendido a fim de contribuir no enfrentamento das dificuldades apresentadas.

Estabelecer de maneira participativa um plano de trabalho da família que valorize sua capacidade de encontrar soluções para os problemas enfrentados. Intervenções de apoio à família no decorrer do processo de emancipação respeitando as particularidades e peculiaridades de cada realidade apresentada, organizar dinâmicas motivadoras roda de conversa, atendimentos e atividades com o auxílio de uma brinquedoteca para uso multiprofissional o qual será trabalhado toda a família em suas peculiaridades, encaminhamento para a rede sócio assistencial do município, reunião mensal com as famílias atendidas abordando temas pertinentes à metodologia conforme diagnóstico realizado pela equipe técnica e estagiários da Universidade de Uberaba, Universidade Norte do Paraná UNOPAR e Universidade Federal do Triângulo Mineiro que realiza as intervenções e acompanhamento. Elaboração de relatório conforme a realidade apresentada evidenciando ações de intervenções e resultados esperados a cerca de cada família atendida

De acordo ao estabelecido no Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Estatuto da Criança e do Adolescente – (Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)

Espera-se que as famílias atendidas organizem seu cotidiano para que seus filhos permaneçam no convívio familiar e comunitário, sem prejuízo ao seu desenvolvimento biopsicossocial, que alcance a autonomia e busquem a efetivação dos seus direitos na rede sócio assistencial, participando ativamente das atividades proposta conforme orientação técnica e fortalecimento do vínculo e suas relações sociais com toda a rede parceira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as relações sociais são determinantes para o grau de vulnerabilidade da família ou indivíduo inserido neste contexto e que as redes de suporte social são equipamentos que ainda não conseguem suprir a demanda que se configura cada vez mais crescente. Primeiro, as relações entre os processos de reestruturação econômica e suas consequências para as famílias no que diz respeito à manutenção de suas necessidades básicas, segundo, chama-se a atenção para o fato de que pressupostos de enfraquecimento de vínculos interferem na participação social de seus membros, buscando formas para que a família busque uma participação nos programas sociais e nas políticas públicas, muito embora as profundas mudanças nestas dimensões sugiram a necessidade de se repensar o desenho das políticas sociais voltadas para as famílias no sentido de estabelecer métodos que contemple a realidade familiar.

REFERENCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de (1988)**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 2005.
Código Civil Brasileiro (Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002)

COSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (org). **Família Redes, Laços e Políticas Públicas**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

CÓDIGO DE ÉTICA DO SERVIÇO SOCIAL, 1993. Publicado em **Coletânea de Leis e Resoluções** – CRESS 6ª Região. Minas Gerais, 2005.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. **Introdução à história do direito privado e da codificação: uma análise do novo código civil**. 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2008. 110 pp.

KALoustian, Silvio M - **A Família Brasileira – a base de tudo** – 5º ed. São Paulo: Editora Cortez (Co-edição/ Unicef)

LOAS **Lei Orgânica da Assistência Social**. Publicado em **Coletânea de Leis e Resoluções** – CRESS 6ª Região. Minas Gerais, 2005.

GESTÃO DO TEMPO COMO FATOR PARA O DESEMPENHO DE DISCENTES EM NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CARVALHO NETO, Silvio – Uni-FACEF²⁴⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa, ainda em andamento, que tem como objetivo principal investigar os conceitos de gestão do tempo pessoal, suas características e dimensões, procurando estabelecer a sua relação com os novos paradigmas de aprendizagem que se apoiam no uso de tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem.

O crescimento da internet comercial a partir dos anos 90 fez aumentar o uso de dispositivos computacionais e o avanço dos aparelhos portáteis móveis nos últimos dez anos fez com que esses aparelhos também fossem cada vez mais usados na educação. Tal fato fortaleceu os paradigmas educacionais que se baseiam no uso de tecnologia no processo de ensino. Contudo, esse avanço fomentou o debate sobre a eficiência educacional neste modelo de aprendizagem.

Para que estes paradigmas sejam eficazes, deve haver um contínuo trabalho do discente fora da sala de aula, por meio da consulta ao material online com vistas à aquisição de dados e informações extra sala, de acordo com o conteúdo a ser visto. Esta aquisição será complementada posteriormente com os colegas e professores em sala de aula.

Para que este paradigma funcione, percebe-se que o discente tem que destinar grande parte de seu tempo livre para o exame do material disponível online, assim, acredita-se que um dos fatores fundamental para o desempenho deste modelo educacional é a gestão de tempo pessoal feita pelo discente. Atualmente, grande parte do tempo do discente fora de sala de aula é dedicada ao uso de tecnologias com informações supérfluas e ineficazes para o processo de ensino aprendizagem.

A intenção deste artigo é levantar a ideia para o tema, discutindo essa relação entre gestão do tempo e novos paradigmas de educação. Espera-se que

²⁴⁴ Doutor em Ciências no Programa de Administração pela Universidade de São Paulo, Professor do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca. silvio@facef.br

esta discussão contribua para o aumento da consciência de que a gestão do tempo é crucial para o desempenho acadêmico dos estudantes.

O método de pesquisa é o exploratório, mediante pesquisa bibliográfica, realizada em artigos científicos e outros textos e materiais acadêmicos que exploram o tema, no espaço temporal dos últimos vinte anos. A fundamentação teórica deste artigo se baseia em autores que abordam o uso de tecnologia em sala de aula, ensino híbrido e gestão do tempo, como Moran (2004), Mota (2009), Behrens (2014), Karnal (2016), dentre outros.

2. NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS

As últimas duas décadas foram marcantes em termos de desenvolvimento da tecnologia da comunicação. Alguns autores chegam a apontar como uma revolução no modo como as pessoas se comunicam.

Notadamente, os anos 90 foram essenciais para esta mudança, especialmente a partir do uso comercial da Internet. A Internet, termo comum para uma rede internacional de redes de computadores, tem seu surgimento marcado no contexto da Guerra Fria, ainda nos anos 60. Contudo, foi a partir do desenvolvimento da World Wide Web (www) em 1990, que o hipertexto passou a ser padrão na Internet, e seu uso foi difundido em diversos setores, inclusive, o educacional.

Com o avanço dos sistemas baseados na web, tomaram força novos paradigmas educacionais que transformaram e ainda transformam o ambiente educacional. Vários autores mostram características deste novo paradigma, como Moran (2004), Mota (2009), Weber e Behrens (2010), Behrens (2014), dentre outros, e dentre as definições, nota-se um ponto comum, a transformação do processo de ensino e aprendizagem nos últimos anos, apoiada pelo massivo uso das tecnologias de informação e comunicação.

Estes novos paradigmas substituem um modelo tradicional de ensino que foi solidamente observado no mundo educacional, seja em qualquer esfera, durante o Século XX. A Figura 1 apresenta uma visualização do Fluxo de Tarefas no Ambiente Tradicional de Ensino.

O aluno sai de seu ambiente residencial para se destinar a outro ambiente, o chamado ambiente escolar, ou escola. Normalmente, esse aluno não

havia se preparado previamente para ir à escola. Na escola, o aluno receberia o conhecimento que estava armazenado em um professor, por meio do repasse do conhecimento. Posteriormente, o aluno retorna para casa, onde deve estudar, para, em algum momento, voltar à escola e testar os conhecimentos adquiridos, por meio de provas baseadas em testes. Os fins deste processo são as notas, e a fundamentação necessária o processo e a capacidade de memorização.

Figura 1 – Fluxo de Tarefas no Ambiente Tradicional de Ensino



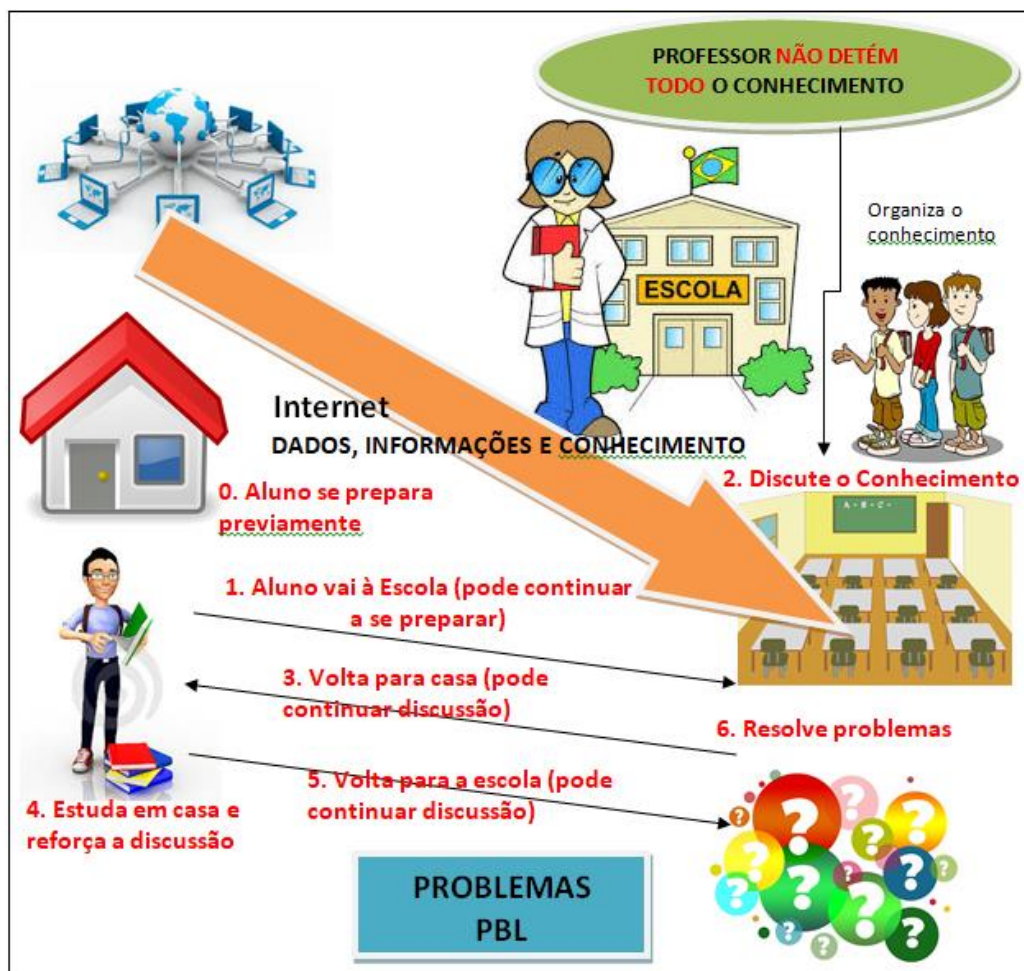
Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Acredita-se que o fluxo apresentado na Figura 1, se ainda existente, deve ser totalmente repensado, pois a dinâmica dos dias atuais não permite que esta representação se torne eficaz em termos de aprendizagem. No caso, os novos paradigmas estão sustentados por um novo fluxo, baseado no processo de interação

do aluno com as tecnologias e com a resolução de problemas. A Figura 2 mostra a visualização do Fluxo de Tarefas em Novos Paradigmas de Ensino.

Neste novo modelo o aluno também sai de seu ambiente residencial para se destinar ao ambiente escolar, no entanto, ele necessita estar preparado antes, por meio do estudo do conteúdo, para participar das aulas. Este conhecimento prévio vai ser adquirido na Internet, uma vez que as informações estão armazenadas por lá, é evidente que o professor não detém todo o conhecimento do conteúdo a ser ministrado, não repassa o conteúdo, apenas facilita o acesso ao conteúdo disponível online. Na escola, o aluno discute o conhecimento que (teoricamente) adquiriu previamente. O aluno retorna para casa, podendo continuar a discussão desenvolvida em sala, também deve estudar, para, em algum momento, voltar à escola e testar os conhecimentos adquiridos, mas não por meio de provas, mas sim por meio de resolução de problemas, resolução que pode fazer uso das informações online, ou não. A finalidade deste processo é a aprendizagem em si, e não mais as notas, e a fundamentação necessária para o processo é a capacidade de resolver problemas.

Figura 2 – Fluxo de Tarefas em Novos Paradigmas de Ensino



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Neste novo fluxo de tarefas, comum para a maioria de abordagens de novos paradigmas, o papel do aluno é fundamental no processo, pois é ele que ativamente aprende e resolve os problemas, sendo agente crucial de todo o processo de ensino. Uma vez que o aluno tem papel central no processo de ensino, e este processo envolve diversas tarefas com o uso da tecnologia, acredita-se que a Gestão do tempo pessoal é importante para que o processo de aprendizagem seja eficiente, e a seguir são discutidos alguns aspectos da gestão do tempo pessoal.

3. GESTÃO DE TEMPO PESSOAL

O tema Gestão do Tempo não é um assunto muito abordado em pesquisas acadêmicas científicas. Quando se fala em gestão do tempo na educação, uma das vertentes é encontrada na análise da gestão do tempo de aula, como no trabalho de Abreu (2000), por exemplo. No entanto, mais recentemente, trabalhos acadêmicos são encontrados com o foco específico na gestão do tempo

peçoal, como os de Suaréz (2015) e O uso constante da tecnologia permitiu que as pessoas se comunicassem com mais frequência, e aproximou contatos, encurtou distâncias, fazendo com que comunicações à longa distância se tornassem próximas e instantâneas, independente do tempo e lugar.

Toda esta revolução em torno da comunicação interpessoal fez o processo de globalização se acelerar e tem tornado os países e seus povos muito próximos uns dos outros. No entanto, o avanço de dispositivos portáteis conectados à internet causou um efeito colateral que tem transformado a vida cotidiana, que é o excessivo uso destes dispositivos e o crescimento exponencial de tarefas a serem realizadas.

Na linguagem comum, nota-se um sentimento de que a vida parece estar mais acelerada, e que falta tempo para tudo. Em termos do ambiente escolar, há ainda outra questão, que é a competição do conteúdo escolar com o conteúdo de entretenimento massivamente disponível online, em relação ao tempo disponível para a realização das tarefas.

Nos novos paradigmas educacionais, o discente tem que destinar seu tempo para o exame do material disponível online e, atualmente, grande parte do tempo do discente fora de sala de aula é dedicada ao uso de tecnologias com informações supérfluas e ineficazes para o processo de ensino aprendizagem, como o uso de redes sociais e jogos que não tem capacidade e o foco educacional.

Sustenta-se neste artigo que um dos fatores fundamental para o desempenho deste modelo educacional é a gestão de tempo pessoal feita pelo discente. Com base nos trabalhos de Suaréz (2015), Karnal (2015), Carvalho (2016), Mazuco (2016) e Aliança (2017), apresenta-se a seguir algumas características ou ideias para a gestão do tempo pessoal, que podem auxiliar no controle do discente em termos de investigação do conteúdo e preparação para a sala de aula.

Um dos primeiros pontos é que o discente tem que ter o autoconhecimento. Conhecer a fundo a si próprio, onde está a ansiedade, indicadores, tempo e prioridades. Indicam qual o caminho que se vai seguir, o que faz do seu tempo quando ninguém está olhando. Saber as aspirações é fundamental para estabelecer objetivos e estratégias de vida, o que determina, em segunda instância, os rumos das tarefas e do tempo que será utilizado na realização das metas.

Conhecer as aspirações é a base do Método Cronos, trabalho apresentado por Carvalho (2016) que apresenta uma ideia de quatro pilares da gestão do tempo. O autoconhecimento é alicerce do pilar do desejo, no qual se deve ter muito claro o que se quer ter na vida, ter claras as metas e os objetivos na vida. As metas são importantes pois transformam os desejos em táticas, e definem as datas (os prazos) para a vida, para se alcançar os desejos.

Outro ponto importante é ter a noção do tempo relógio e da sua capacidade para realizar as tarefas. A maior parte dos alunos não tem clareza de suas capacidades físicas, não têm a correta relação entre o tempo relógio e a capacidade. Deve-se ter em mente indicadores objetivos de medidas como número de páginas que se consegue ler por minuto, horas de sono necessária, tempo para concentração, etc. Respostas objetivas para estes tipos de perguntas consistem em fator importante para se tentar administrar o tempo de tarefas.

Atualmente as pessoas realizam muitas tarefas simultaneamente, conceito comumente denominado por Multitarefas. Contudo, ao se realizar duas ou mais tarefas ao mesmo tempo, a atenção é dividida entre as tarefas, e não há foco no que se realiza. A ideia central é que tarefas realizadas individualmente são passíveis de terem mais foco, e provavelmente, serão realizadas com mais presteza.

Ter o foco na tarefa a ser realizada é fundamental. Deve-se evitar a tarefa seguinte no pensamento, pois ela prejudica a realização da tarefa que se realiza, é importante concentrar na tarefa que se está fazendo e dedicar-se apenas a ela, criando o foco necessário para a eficiência.

Um ponto fundamental é ter o foco na tarefa a ser realizada evitando a distração das tarefas. No caso o aluno deve usar os recursos eletrônicos e não ser usados por eles.

Entre as dicas de Gestão do Tempo para empreendedores, sustentadas por Mazuco (2017), diminuir a quantidade de distrações que estão ao redor (como as redes sociais, desabilitar os sons de avisos do celular, pois o celular é um forte motivo de distração). Ele sugere que se deve ter a rédea do tempo em mãos evitando o trabalho no estado multitarefa. O multitarefa até pode parecer produtivo, mas as multitarefas reduzem a produtividade e o raciocínio, o ideal é fazer uma coisa por vez e terminar.

O estudante deve evitar o que Karnal (2015) chama de os “Assassinos do tempo”: celular, computador, companhia de amigos e colegas, falta de objetividade em reuniões, trânsito, falta de planejamento, redes sociais, etc.

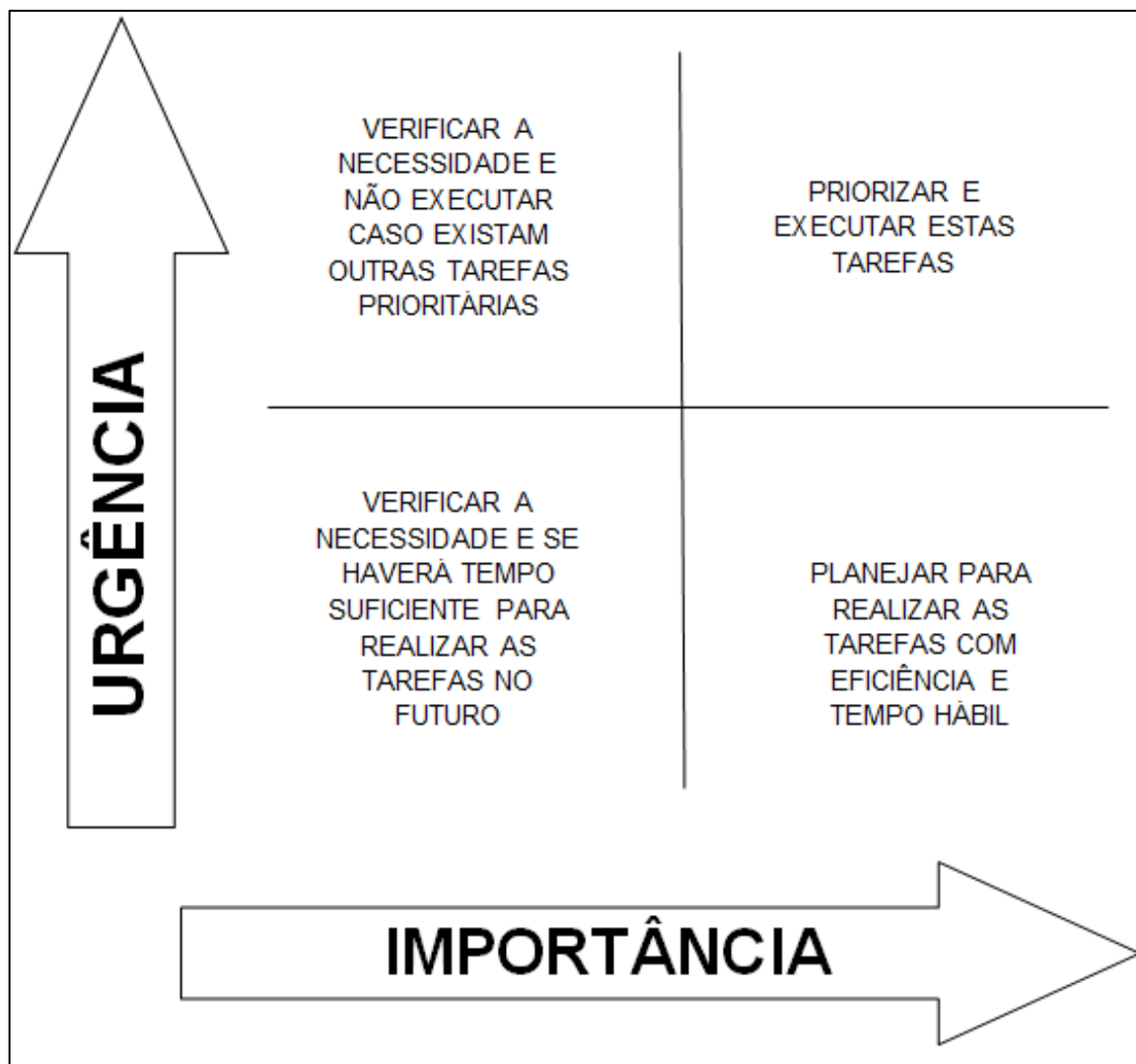
Os principais “assassinos” do tempo hoje para os estudantes são as redes sociais online. Muitas mensagens são inúteis nas redes sociais. Um ponto importante para o foco nas tarefas é sair dos grupos de redes sociais e comunicações instantâneas (como o aplicativo Whats App, por exemplo) que estão tomando o tempo que poderia ser destinado a tarefas produtivas, e que não servem para nada. Parar de receber informações inúteis que encham de lixo e atrasam é uma boa tática para o controle do tempo.

O vício das redes sociais que faz com que a pessoa fique postando tudo que faz, trocando informações sobre o nada, ou informações que não servem para nada. Os discentes têm que estabelecer o filtro do que vai fazer na internet e que será benéfico para sua aprendizagem.

Outro ponto importante é a priorização das tarefas, uma vez que deve se evitar fazer várias tarefas ao mesmo tempo. Priorizar significa estabelecer a importância e selecionar as tarefas a serem realizadas com base na avaliação de importância e urgência. Fazer um gráfico de o que urgente e o que é importante, com quatro quadrantes e alocar as tarefas em função dos quadrantes é um procedimento que auxilia ao estudante a estabelecer as prioridades.

Como mostra Suaréz (2015), este gráfico é comumente chamado de Matriz de Eisenhower (em referência ao general norte americano de mesmo nome que usava tal metodologia). A Figura 3 apresenta uma visualização da Matriz Urgência x Importância na Gestão de Prioridades de Tarefas, e as ações que devem ser feitas em cada quadrante da Matriz.

Figura 3 – Matriz Urgência x Importância na Gestão de Prioridades de Tarefas



Fonte: Suaréz (2015)

Com sustenta Carvalho (2016), é importante ter rotinas. Rotinas são cruciais, e deve-se aprender a falar não para a realização de algumas tarefas, para consolidar as rotinas, priorizar as ações para atinigr as rotinas. A priorização define a agenda, que precisa estar totalmente alinhada com as rotinas, fazer a agenda em blocos, de acordo com as rotinas, faz com que se tenha tempo para atividades extras, como a atividade física, negócio, etc.

Mazuco (2017) reforça que a prioridade de tarefas deve acontecer também nas tarefas diárias rotineiras. Deve-se determinar as prioridades do dia, no caso atividades principais que vão dar mais resultado com menos tempo e esforço. Mazuzo (2017) sugere que é interessante começar o dia com a atividade mais importante, pois a parte da manhã é a mais produtiva, pois se está com muita energia, não tem nenhum problema no dia e as tarefas iniciais do dia rendem mais pela manhã.

Priorizar também pode significar mudar e diversificar os tipos de tarefas a serem feitas. Quanto se tem muitas tarefas é preciso diversificar as tarefas. O ser humano responde muito bem a atividades físicas de intelectuais e afetivas, porém não é benéfico ficar em uma mesma tarefa por muito tempo. Neste sentido, o ócio criativo também é crucial (DE MASI, 2000).

Se o aluno está imerso em trabalho repetitivo pode nunca realizar algo criativo por natureza. Deve haver um tempo livre, que permita a capacidade de não estar pressionado por tempo e deixar o cérebro tranquilo para pensar e deixar fluir a criatividade.

Ao selecionar e priorizar tarefas, deve-se também dedicar tempo para estratégias de médio e longo prazo, pois se não houver tarefas que se relacionam aos objetivos a longo prazo, a pessoa poderá se tornar uma “tarefeira”, cumprindo sempre tarefas rotineiras ou sem relevância a longo prazo.

O trabalho encontrado em Aliança (2017) mostra uma representação gráfica de áreas que devem ser cobertas na vida pessoal, em termos de distribuição de tarefas. É preciso ter equilíbrio de prioridades entre o trabalho e a vida pessoal, é preciso planejar e encontrar o equilíbrio entre as duas dimensões, avaliando como está usando o tempo para as duas atividades, focar no que é importante e gera resultado. A figura 4 apresenta as Áreas de classificação de tarefas. As tarefas devem se equilibradas nas áreas: relacionamentos, estudos, trabalho, família, espiritualidade, lazer e saúde.

Figura 4 – Áreas de classificação de tarefas



Fonte: Aliança (2017)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como propósito levantar a ideia de que a gestão do tempo é crucial para o processo de aprendizagem do aluno. Com o surgimento e o avanço de novas tecnologias, surgem novos paradigmas de educação que estão apoiados no uso da Internet no processo educacional. Nota-se que, neste contexto, o discente deve destinar grande parte de seu tempo livre para o exame do material disponível online, desta forma, sustenta-se que um dos fatores fundamental para o desempenho deste modelo educacional é a gestão de tempo pessoal feita pelo discente.

Grande parte do tempo do discente fora de sala de aula é dedicada ao uso de tecnologias com informações supérfluas e ineficazes para o processo de ensino aprendizagem, portanto, conhecer caminhos para uma efetiva Gestão do Tempo é importante para evitar o uso ineficaz da tecnologia e potencializar a aprendizagem.

O tempo relógio é absoluto, é uma convenção, mas o tempo se torna relativo a partir da gestão de tarefas, neste caso, o tempo é uma escolha pessoal e

tem a ver com prioridade e a execução de tarefas. Não é possível administrar o tempo, mas é possível administrar a tarefa e os afazeres ao longo do tempo, deste modo, administrar o tempo está relacionado com a visão do mundo e o que se espera da vida.

Em síntese, o artigo traz algumas características da gestão do tempo pessoal, como: 1) o autoconhecimento; 2) listar, selecionar e priorizar as tarefas; 3) verificar a diversificação entre as tarefas; 4) equilibrar as tarefas em atividades intelectuais, amorosas, físicas, etc.; e 5) executar as tarefas de modo focado, individualmente e sem distrações.

É preciso ter equilíbrio de prioridades entre o trabalho e a vida pessoal, é preciso planejar e encontrar o equilíbrio entre as duas dimensões, avaliando como se está usando o tempo para as duas atividades, focar no que é importante e gera resultado. Trabalhar demais e estar correndo estressado para a realização da última tarefa não é sinônimo de sucesso, sendo possível se obter resultados tendo tempo suficiente para o equilíbrio nas divisões de tarefas.

Apesar de ser um estudo exploratório, espera-se que as considerações expostas no presente artigo contribuam para o aumento da discussão em torno da gestão do tempo, colocada como crucial para o bom desempenho acadêmico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, S.A.T. **A gestão do tempo, a oportunidade prática e os comportamentos de indisciplina, no rolamento à frente, à retaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de educação física.** Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, 2000.

ALIANÇA Empreendedora. **Como gerenciar melhor o tempo.** Vídeo-Aula Gestão do Tempo. Produção Tamo Junto, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p0gc4b3ZKio> Acesso em 02/08/2017.

BEHRENS (2014). **Paradigma da complexidade na prática pedagógica: dos professores universitários: inovações epistemológicas e tecnológicas para ensinar e para aprender.** Trabalho apresentado no XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Fortaleza, CE, de 11 a 14 de novembro de 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/>

CARDOSO, A.B.; ALVES, C.S.; CHAVES, F.A.V; PAULISTA, J.E.; BITTENCOURT, J.A. **o impacto da gestão do tempo no cotidiano das mulheres**. Revista Convibra, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em http://www.convibra.com.br/upload/paper/2013/34/2013_34_7098.pdf

CARVALHO W. **4 Pilares da gestão do tempo**. Método Cronos, Maio, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SaLz4BQN3DQ>. Acesso em 27/07/2017.

DE MASI, D. **O Ócio Criativo** - Tradução Léa Manzi. 10ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000

KARNAL, L. **Administração de tempo e estratégia: Dez ideias claras e práticas**. IX Encad. Encontro de Administradores do Rio de Janeiro. 10 setembro 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t2oNMU6MEow> Acesso em 20/05/2017

MAZUCO, E. **5 Dicas Sobre Gestão do Tempo**. SEBRAE Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j5FCZK9yoJk> Acesso em: 10/08/2017.

MORAN, J.M. **Perspectivas (virtuais) para a educação**. Texto publicado em: Mundo Virtual. Cadernos Adenauer IV, nº 6. Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, abril, 2004, páginas 31-45.

MOTA, J. **Personal Learning Environments: Contributos para uma discussão do conceito**. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.2 (2); pp. 5-21, Novembro de 2009, disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/105> Acesso em: 22/07/2017.

SUÁREZ, Nerea Reverón. **La Gestión del Tiempo. (Time Management)**. Memoria Del Trabajo Fin De Grado. Grado En Administración Y Dirección De Empresas, Facultad De Economía, Empresa Y Turismo, Curso Académico La Laguna, 2015. Disponível em: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1329/>

WEBER, M.A.L.; BEHRENS, M.A. **Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias**. Revista Intersaberes, Curitiba, a. 5, n.10, p.245-270, jul./dez. 2010.

GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR SOB AS LENTES DA CULTURA ORGANIZACIONAL

PASSOS, Joelcy Rita dos– Uni-FACEF
SMITH, Marinês Santana Justo – Uni-FACEF

1. INTRODUÇÃO

Estar inserido em uma organização pública pode ser o sonho de muitos brasileiros, mas também um imenso desafio. Foi assim que a pesquisadora iniciou a indagação sobre o desenvolvimento do tema, a partir de sua própria experiência profissional como gestora em uma escola da rede pública.

A administração pública, entendida como atividade do Estado que deve organizar o funcionamento dos serviços públicos prestados à sociedade, trabalha a favor do interesse público e dos direitos e interesses dos cidadãos através de políticas públicas, ou seja, de programas e ações desenvolvidas pelo estado com a participação de entes públicos e privados que visam assegurar direitos de cidadania a todos.

A eficácia das políticas públicas depende do nível de comprometimento da gestão, que por sua vez, implica não apenas a qualidade dos gestores para exercer seu ofício na rede pública, mas também de um ambiente de trabalho que favoreça uma liderança democrática e empreendedora, assim como a cultura organizacional do seu entorno.

As organizações públicas são conhecidas como sistemas complexos com alto índice de burocracia devido ao histórico tipo de regulamento desenvolvido na burocracia estatal que tende a ser aplicado a todos os setores públicos.

A burocracia traz vantagens ao setor público como a igualdade de todos diante da lei, meritocracia, método racional e transparência. Em contrapartida, vemos um excesso de procedimentos rígidos e engessamento estatal que só causa prejuízos à sociedade e podem proporcionar “vantagens” para alguns agentes públicos. Ao invés de proteger o Estado se cria terreno fértil para a corrupção.

Ainda que, algumas especificidades deste setor faz com que a organização do trabalho tende a uniformizar-se, ou seja, os trabalhadores das

organizações públicas tendem a construir um sistema de significados com idênticas situações laborais e de organização do trabalho no ambiente organizacional público.

Tendo em vista que os gestores públicos são responsáveis perante uma autoridade externa à organização pública, gerando, assim, uma tendência à centralização das decisões muitas vezes fora do controle dos dirigentes internos.

Pode-se dizer que as organizações públicas mantêm as mesmas características básicas das demais organizações, acrescidas, entretanto, de algumas especificidades como: apego às regras e rotinas, supervalorização da hierarquia, paternalismo nas relações, apego ao poder, e ainda a questão da estabilidade que geram valores, crenças e atitudes que interferem no resultado de qualquer processo de gestão.

O foco do serviço público deve ser o cidadão e a qualidade dos serviços prestados, no caso da educação, a qualidade do ensino e não o servidor. Desta forma a gestão pública escolar deve ser privilegiada como política pública.

Pressupõe que uma gestão voltada para resultados requer concorrência, mérito e o devido reconhecimento das melhores práticas de gestão. Caso contrário compromete-se a qualidade da política pública, resultando em um estado caro e ineficiente.

Assim, no contexto das organizações públicas, a luta de forças se manifesta entre o “novo e o velho”, ou seja, as transformações e inovações das organizações no mundo atual ante a uma dinâmica e uma burocracia antiga e enraizada.

Diante do exposto, o objetivo desse artigo é discutir a estrutura de significados, que representa a cultura organizacional, tecida pelo histórico do setor público educacional, com recorte na administração das escolas da rede estadual, em contraponto com as características, valores, atitudes e procedimentos necessários para adequada e efetiva aplicação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

Tendo em vista que o PDE-Escola se estabelece como um processo inovador de gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar sua gestão. É um programa que dita a necessidade de levar o conhecimento e firmar o compromisso de diretores, professores e outros funcionários com resultados educacionais e ainda estimular a gestão participativa e o acompanhamento dos pais.

Dessa, forma percebe-se esse programa com fortes características demandadas na implementação de um planejamento estratégico empresarial. Nesse sentido, a questão de pesquisa paira na complexidade e nas mazelas do modelo de administração pública no país que certamente impõem alguns limitadores na inovação do processo da gestão pública.

Em busca do alcance do objetivo estabelecido, este trabalho se configura em uma discussão teórica, em torno dos temas: administração de escolas da rede pública; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e cultura organizacional como alavanca e ou limitador para a inovação do processo de gestão das escolas da rede pública.

Ao estudar sobre cultura organizacional, percebe-se na discussão dos elementos que as formam, como eles podem ser utilizados ou manipulados pela organização dependendo do olhar do gestor público. No contexto de objetivos específicos podemos descrever quais os aspectos da Cultura Organizacional que impactam no interior da rede pública.

O foco do serviço público no setor da educação deve ser o aluno, a qualidade do ensino e bom uso do dinheiro público para que sua aplicação seja efetiva. Nesse sentido, o programa PDE-Escola vem preencher uma lacuna. Essa verba que anualmente a escola recebe do governo federal e que é repassada para as escolas públicas de acordo com a quantidade de alunos matriculados no sistema interligado com a delegacia de ensino do estado de São Paulo.

A boa administração do dinheiro requer mérito do gestor público escolar assim como a adoção das melhores práticas empreendedoras, porém, há algumas situações de ineficiências do PDE-Escola.

Aqui, conduziremos para uma reflexão sobre o PDE-Escola e as melhores estratégias para descrever organizações públicas capazes de atingir seus ideais para a qual existem: a excelência no atendimento à sociedade.

2. ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: Características e estrutura de significados no ambiente administrativo

As escolas das redes públicas que são mantidas pelo Poder Público Estadual e/ou Municipais e administradas pela Secretaria de Estado da Educação,

com base na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394,1996 são norteadas por regimento próprio a ser elaborado pela unidade escolar.

As unidades escolares constituem-se em ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

Na LDB nº 9394, 1996 constata-se que a educação pública no nosso país será organizada por cada nível de governo. Temos o Federal, os Estados, o Distrito Federal e os municípios que devem gerenciar seus respectivos sistemas de ensino sendo responsáveis assim, por sua própria manutenção, bem como os mecanismos e fontes de recursos financeiros.

No Brasil, a educação é dividida em três níveis, com diversos graus em cada divisão, a LDB nº 9394, 1996 institui o Ensino fundamental como o primeiro nível educacional onde o ensino é obrigatório para as crianças entre seis a quatorze anos de idade e gratuito também para todos, inclusive para os adultos.

Já o ensino médio que abrange a faixa etária de quinze a dezessete anos é também gratuito, mas não é obrigatório e por fim, tem-se o ensino superior (incluindo graduação) que é gratuito apenas em universidades públicas e abrange todos os cidadãos que já completaram o ensino médio, independente da faixa etária, dados que podemos consultar na LDB nº 9394, 1996.

Destaca-se aqui o Ensino Fundamental como referencia por ser enfoque do estudo de caso citado posteriormente. Este nível de ensino é dividido em duas fases, denominado Ensino Fundamental I (1º a 5º anos) e Ensino Fundamental II (6º a 9º anos).

Durante o Ensino Fundamental I cada grupo de alunos geralmente é assistido por um único professor e no Ensino Fundamental II, há tantos professores como disciplinas. A grade curricular é constituída de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física (do 1º ao 5º ano) e do 6º ano em diante para a língua inglesa e espanhola e a informática como uma opção complementar, LDB nº 9394, 1996.

Ao discutir o conceito de administração abstraído dos determinantes sociais, encontra-se a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1999, p. 18). Assim, tanto os princípios quanto a função da administração estão diretamente relacionados aos fins e à natureza da organização em uma dada realidade social.

Pensando em administração escolar Paro (1999) vê a escola como uma instituição social dotada de peculiaridades e, por isso, sua administração deve ser diferenciada da empresarial.

Quando se olha para o interior da escola, do processo pedagógico o qual ela está inserida, não é possível generalizar o modo como ela é administrada, pensando no modo de produção capitalista de uma administração padrão, Paro (1999). O estudante é objeto enquanto está presente no ato da produção e o sujeito do ato educativo, já que participa ativamente da atividade pedagógica.

Diferentemente das empresas, que “visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis” (PARO, 1999, p. 126),

Já Alarcão (1996) reitera que a escola é um lugar com muitas contradições, e com as transformações sociais a sua forma organizacional adquiriu os contornos capitalistas, ao reproduzir as relações de trabalho que são próprias do capitalismo.

A escola vem sofrendo transformações que a tornam complexa por culpa da própria sociedade que remete a eles constantes desafios, como ser intermediadora de conflitos na família, na saúde e outros, portanto é um quadro generalizado onde esta tem que se preparar e se organizar. E onde a Gestão envolve toda a comunidade que faz parte do espaço no qual se propõe a ação e pelo processo necessário, não se dando de maneira isolada, com encaminhamentos estáticos. Para que se efetive com um processo de constante melhoria dos espaços, é necessário que haja planejamento (GROCHOSKA 2011, p, 89)

Desse modo, compreende-se que a administração escolar atual na rede pública visa fins que são difíceis de mensurar ou identificar. Administrar uma escola não se resume à aplicação dos métodos, das técnicas e dos princípios utilizados nas empresas devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados.

Nesse contexto, Paro (1996, p. 7) sinaliza que, se considerarmos que a administração implica a “utilização racional de recursos, para a realização de fins determinados”, a administração da escola “exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los”.

3. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-ESCOLA): HISTÓRIA E ESTRUTURA CONCEITUAL

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola) é um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007.

Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, assim como a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

O decreto lei nº 6094 de 24 de abril de 2007, a Resolução CD/FNDE Nº 29 de junho de 2007 e a Resolução nº 47 de 20 de setembro de 2007 são os únicos respaldos legais como norteadores para implementação e critérios de utilização do programa PDE-Escola. Analisá-lo é um imenso desafio, tendo em vista, que são poucas as referências acerca do mesmo.

Amaral (2001) afirma que os objetivos do programa sobre a expectativa do governo é de que ocorra a incorporação desses novos processos de trabalho e que, gradativamente, estados, municípios e escolas assumam como sua, e por sua própria conta, a implementação das políticas associadas aos seus produtos. Isto significa que, ao assumi-las, essas esferas administrativas estariam legitimando e consolidando os paradigmas contemporâneos de gestão.

O programa atrelou a permanência na escola à qualidade do ensino e para isso instituiu o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Ideb é uma composição do resultado dos alunos em avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), com as taxas de aprovação e evasão de cada escola, relata Saviani (2009).

Saviani (2009) salienta que se os gestores não traduzirem os propósitos e as metas do PDE - Escola para as condições específicas de cada unidade, os objetivos não serão atingidos. O autor deixa claro que as dificuldades históricas da nossa Educação, como a infraestrutura, a dupla jornada dos docentes e tantas outras, limitam a ação de diretores, coordenadores e orientadores. Mas há aspectos que dependem diretamente da própria gestão da escola.

As questões do dia a dia têm de ser trabalhadas constantemente para que as metas do PDE sejam atingidas, de acordo com Saviani (2009).

O PDE-Escola se estrutura em duas partes, sendo que a primeira, em uma visão estratégica na qual a escola estabelece seus valores, sua visão de futuro,

missão, objetivos estratégicos, perfil de sucesso a ser alcançado no futuro são fatores a serem alcançados no tempo determinado entre dois e cinco anos.

A segunda está relacionada ao plano de suporte estratégico onde a escola parte dos objetivos estratégicos para definir um conjunto de estratégias, metas e planos de ação que irá transformar a visão estratégica em realidade. Brasil (2006).

O PDE – Escola incorporou o discurso da qualidade, da eficiência, da eficácia e da efetividade numa perspectiva empresarial, Saviani (2009), onde a escola passou a ser vista, como uma organização e os alunos, os clientes.

Entretanto, na visão de Oliveira, Fonseca e Toschi (2005), alguns gestores enfatizavam que o modelo de gestão do PDE - Escola era muito diretivo e não levava à autonomia da escola, uma vez que, para sua execução, se fixavam exigências que o tornavam altamente burocrático. Com essa sobrecarga de atividades burocráticas, a demanda de atividades processuais aumentava, sem que isso necessariamente contribuísse para o trabalho em sala de aula.

Na visão de Oliveira, Fonseca e Toschi (2005), apesar dos elogios por priorizar o ensino de qualidade, o Plano de Desenvolvimento da Escola foi alvo de muitas críticas por constituir não um plano de fato, e sim um programa de metas que desconsiderava o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência, bem como a participação da sociedade civil em sua elaboração, privilegiando o grupo Compromisso Todos Pela Educação, constituído por empresários que trouxeram à educação uma gestão gerencial.

4. GESTÃO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA E CULTURA ORGANIZACIONAL COMO ALAVANCA E OU LIMITADOR PARA A INOVAÇÃO

Trabalhar na gestão de uma escola da rede pública, não requer apenas habilidades para passar em um concurso público, requer capacidade técnica, espírito empreendedor e comprometimento com toda a comunidade escolar.

Para Lima (2006), *gestão é a capacidade de fazer o que precisa ser feito sem rodeios*. Em uma gestão pública não se pode esquecer a capacidade de se atentar e permanecer no posicionamento da organização planejada, para que assim,

a missão possa ser cumprida, que neste caso primordial é o desenvolvimento da cidade em benefício ao povo que nela reside.

Para Luck (2005), o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Cury (2007) apresenta uma perfeita concepção de gestão democrática da educação quando diz que:

A gestão democrática da educação é ao mesmo tempo, por injunção da nossa constituição (Brasil, 1988: art. 37): transferência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.

Acreditar que uma boa organização na gestão pública está relacionada a uma alta capacidade de gestão, que por sua vez, relaciona-se com a *melhor relação entre recurso, ação e resultado*, diz Lima (2006).

A competência da gestão pública vai além de sua capacidade teórica ou empírica. No entendimento de Fleury (2001),

A competência não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa. A competência é a inteligência prática de situações que se apóiam sobre o conhecimento adquirido. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o Know-how não adquirem status de competência a não ser que sejam comunicados e trocados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere competência. As competências devem ser agregadas de valor econômico para a organização e de valor social para o indivíduo.

Neste sentido pode-se dizer que quanto maior for a demanda, isto é, a necessidade de um planejamento eficiente no município, diz Lima(2006), maior deverá ser a capacidade do gestor público, principalmente se os recursos disponíveis forem escassos.

A gestão pública é focada em resultados e orientada para o cidadão e a melhoria da qualidade ofertada pelos serviços público também é de responsabilidade da gestão pública. Lima (2006).

Pode-se dizer que as organizações públicas mantêm as mesmas características básicas das demais organizações, acrescidas, entretanto, de: apego às regras e rotinas, supervalorização da hierarquia, paternalismo nas relações,

apego ao poder, e ainda a questão da estabilidade que geram valores, crenças e atitudes que interferem no resultado de qualquer processo de gestão.

A Constituição Federal (art. 41/88) afirma expressamente essa garantia da estabilidade para os servidores públicos. “ São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.” Embora a mesma constituição assegure ao Estado a faculdade da demissão, é garantido ao servidor o amplo direito de defesa, dificultando as ações demissionais na administração pública.

A cultura organizacional, segundo Schein (2009) pode ser resumida por um conjunto de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo.

Tendo em vista as características peculiares dos gestores públicos pela estrutura acima descrita, fica constituída a cultura organizacional através do olhar de alguns autores.

Para Schein (2009), a cultura implica que rituais, clima, valores e comportamentos vinculam-se em tudo de maneira coerente. Essa integração é a essência do que entendemos por cultura.

O autor nos leva a pensar como a cultura de um grupo pode ser definida com um padrão de suposições básicas compartilhadas, que foi aprendido por um grupo à medida que solucionava seus problemas de adaptação externa e de integração interna.

Assim sendo, se esse padrão está funcionando bem, indaga Schein (2009), ele será considerado válido e poderá ser ensinado aos novos membros como modo correto de pensar e sentir-se em relação a esses problemas. Uma vez que um conjunto de suposições compartilhadas seja assumido como verdade, essas suposições determinam grande parte do comportamento do grupo.

Já Freitas (2000) nos instiga a refletir que a existência de culturas organizacionais torna-se impossível sem a adesão emocional dos indivíduos a compõem. Se não há uma mínima identidade com o grupo, com a organização, de modo geral, as pessoas não permanecem no trabalho, sejam por serem excluídas ou por se excluírem.

Libâneo (2015) compreende cultura organizacional como sendo um conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular.

Enfim, falar em cultura e cultura organizacional com recorte na escola da rede pública é falar sobre a capacidade de adaptação do indivíduo à realidade do grupo no qual está inserido. Realidade esta que muitas vezes é blindada pela estabilidade de seus empregos, trazendo comodismo em suas ações. A cultura, como construção de significado social possibilita que um grupo se fortaleça ou se desintegre.

5 VISÃO DA IMPLANTAÇÃO DO PDE SOB A PERSPECTIVA DE VALORES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste estudo de caso, o método da observação está sendo utilizado em uma escola pública da rede municipal de ensino em uma cidade no interior de São Paulo. Esta escola está inserida no complexo educacional do município e o seu segmento de ensino é o fundamental I que engloba os alunos de 1º ao 5º anos com faixa etária entre 6 a 10 anos aproximadamente.

A escola, criada pelo decreto 7031 de 22/04/1991 é mantida pelo Poder Público Municipal e possui uma área física extensa compondo: dezesseis salas de aulas; sala de recursos multifuncionais; laboratório de informática; sala de professores; secretaria; biblioteca/ sala de leitura; sala de artes; sala de música; sala de atividades coletivas pedagógicas; sala de coordenação; sala de direção/ vice direção; pátio coberto; pátio descoberto; refeitório; banheiros para professores; banheiros para alunos com acessibilidade; almoxarifados; cozinha; área de serviço; quadra coberta; espaço gramado amplo e estacionamento amplo para carros (descoberto) e jardim externo.

Além de salas amplas, prédio acessível e mais de 630 alunos distribuídos no ensino fundamental I temos duas professoras do atendimento educacional especializado (AEE) que atuam nos períodos matutino e vespertino, dividindo seu horário entre o atendimento ao público-alvo da educação especial no contraturno, e a orientação aos docentes e funcionários, em horário específico.

Além de contar com a sala de recursos multifuncionais (SRM), as crianças com deficiência física, transtorno do espectro autista (TEA), deficiência intelectual, e outros distúrbios de desenvolvimento da aprendizagem, também são acompanhados por professores mediadores.

Com o início da nova gestão a partir deste ano, iniciou-se um trabalho mais próximo com as famílias, através de atendimentos individuais, trazendo os pais ou responsáveis para estarem cientes dos problemas com os filhos e com isso, pensarmos juntos possíveis soluções para cada caso.

A escola busca fazer um trabalho de conscientização dos responsáveis sobre a importância da presença dos mesmos dentro da escola e efetiva na vida escolar dos filhos.

A direção da escola tem procurado através de incentivo como palestras e reuniões de pais com datas previamente definidas e encaminhadas aos pais através de bilhetes trazerem as famílias para a escola.

Com a atividade agrícola excessivamente baseada na colheita do café, grande parte dos pais de alunos de nossa comunidade não possui formação escolar desejável, muitos são analfabetos e, devido à migração de outros estados, o aluno é prejudicado em sua formação e aprendizagem com idas e vindas durante o transcorrer do ano.

Uma faixa menor de nossa clientela provém de famílias de poder socioeconômico razoável, com pais que possuem nível universitário, tendo, portanto, maior acesso aos meios escolares.

A escola tem como finalidade melhorar a qualidade de ensino, procurando capacitar os professores, equipar a unidade escolar com material didático, livros adequados, criar espaços para a socialização do conhecimento pedagógico.

Espera-se que ao término do ensino fundamental o aluno saiba ler, escrever, interpretar, criar, solucionar problemas do cotidiano situando-se verdadeiramente na comunidade em que vive.

Outro objetivo da escola é o de diminuir os índices de evasão dos alunos e conscientizar o corpo docente da responsabilidade que os mesmos terão com a formação dos alunos, tendo maior comprometimento com a qualidade do ensino evitando excesso de faltas ao trabalho.

A escola é o local onde o aluno possa aprender os instrumentos necessários da cidadania tornando-se uma pessoa crítica e criativa.

Com a verba do PDE – Escola essa unidade escolar tem realizado muitas benfeitorias na escola ao longo dos anos. A verba é depositada em uma conta própria do Banco do Brasil e repassada para a escola semestralmente.

A dinâmica para utilização do PDE- Escola, a partir da gestão atual, sempre é reunir-se com membros da comunidade escolar e definir as metas prioritárias para aquele determinado semestre e assim, utilizar o dinheiro com responsabilidade e transparência.

A experiência que se tem com a utilização do PDE-Escola nessa escola é positiva. A cultura organizacional inserida nesse ambiente tem como realidade um grupo fechado e difícil de dialogar. Esse fato acaba dificultando a equipe gestora de tomar atitudes com viés mais empreendedor para utilização do recurso financeiro com maior eficácia.

Entretanto, a verba oriunda do governo federal Acaba suprimindo uma desafagem que a gestão pública municipal, por causa da crise vivenciada no setor público, deixa a desejar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca do alcance do objetivo estabelecido, este trabalho produziu uma discussão teórica, em torno dos temas: administração de escolas da rede pública; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e cultura organizacional como alavanca e ou limitador para a inovação do processo de gestão das escolas da rede pública.

Entendemos que a gestão democrática de uma escola deve ser apreendida como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições escolares, em que se respeita a construção coletiva da proposta educativa escolar, valorizando a identidade da escola e sua cultura organizacional.

Pensar em gestão pública não é tarefa fácil, pois envolve conflitos, situações de tensões, disputas, confrontos, resistências e outros.

Com base a discussão em torno da estrutura de significados que representa a cultura organizacional no setor público educacional com um recorte na gestão escolar da rede municipal levando em conta as características, valores, atitudes foi possível identificar que a escola de hoje, sofreu um processo de evolução ao longo dos anos e cada vez tem como modelo de gestão a inspiração na administração moderna e privada com as devidas adequações para o setor público, na tentativa de tornar o serviço público mais eficiente e produtivo.

O governo brasileiro promoveu um conjunto de reformas no campo da política educacional, adotando um novo padrão de gestão, especialmente na educação básica. As reformas foram financiadas pelos organismos internacionais com destaque ao Banco Mundial, com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola) e o seu impacto na gestão da escola da rede pública.

Foi observada que os valores e crenças da equipe gestora da escola permitiu o interesse pela implementação PDE-Escola, no entanto para o cumprimento das diversas obrigatoriedades e uso eficiente do PDE-Escola exigia muita mudança de atitude empreendedora, e isto dificultou a utilização plena da verba dentro dos prazos e contexto escolar.

Por fim, a busca pela excelência dos serviços prestados na gestão pública está avançando a passos galopantes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996.

AMARAL SOBRINHO, José. O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Gestão Escolar no Brasil: situação atual e perspectivas. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, Série Documentos, n. 2, 2001.

BRASIL. MEC. Manual Como elaborar o Plano Desenvolvimento da Escola; Aumentando o desempenho da escola, por meio do Planejamento eficaz. 3ª Ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/ MEC, 2006.

BRASIL- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CONSTITUIÇÃO (1988). Constituição Federativa do Brasil: prolongada em 5 outubro de 1988. **Diário Oficial da república federativa do brasil**, Brasília, 1988.

CURY, C. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA, Moacir de Miranda Jr. (organizadores). Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FREITAS, Maria Ester; MOTTA, Fernando C. Prestes (organizadores). Vida Psíquica e organização. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

LIMA, Paulo Daniel Barreto. *Excelência em Gestão Pública*. Recife: Fórum Nacional de Qualidade, 2006.

LUCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147, jan/ abr. 2005. Disponível em: . Acesso em: 6 jul. 2010.

PARO, V. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. (orgs). *Formação do educador e avaliação educacional – organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: UNESP, 1999.

SCHEIN, Edgar H. *Cultura organizacional e liderança*; Tradução Ailton Bomfim Brandão; revisão técnica Humberto Mariotti. São Paulo: Atlas. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *PDE - Análise Crítica da Política do MEC*. Editora Autores Associados, 2009.

GPS (GLOBAL POSITIONING SYSTEM): UMA APLICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOMETRIA ANALÍTICA UTILIZANDO O SOFTWARE GEOGEBRA

RIBEIRO, Aleff Jouni – Uni-FACEF

OLIVEIRA, Lucas Borges – Uni-FACEF

COELHO, Lucinda Maria de Fátima Rodrigues – Uni-FACEF

1. INTRODUÇÃO

Dentre todas as vertentes da matemática, a geometria tem sido a mais passível a mudanças de gosto, de uma época para outra. O software Geogebra pode ser facilmente utilizado como uma ferramenta importante para estimular o interesse e a busca do conhecimento Matemático, especialmente com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Ele foi desenvolvido por Markus Hohenwarter da Universidade de Salzburg para a educação matemática nas escolas. O objetivo desse trabalho é introduzir as noções básicas do programa GeoGebra e utilizá-los no ensino de certos conteúdos matemáticos, especialmente relacionados ao estudo da Geometria Analítica. Apresentaremos algumas atividades com o uso do Geogebra que podem ajudar a visualizar melhor os conteúdos de Geometria Analítica abordados na fundamentação do Sistema de Posicionamento Global-GPS.

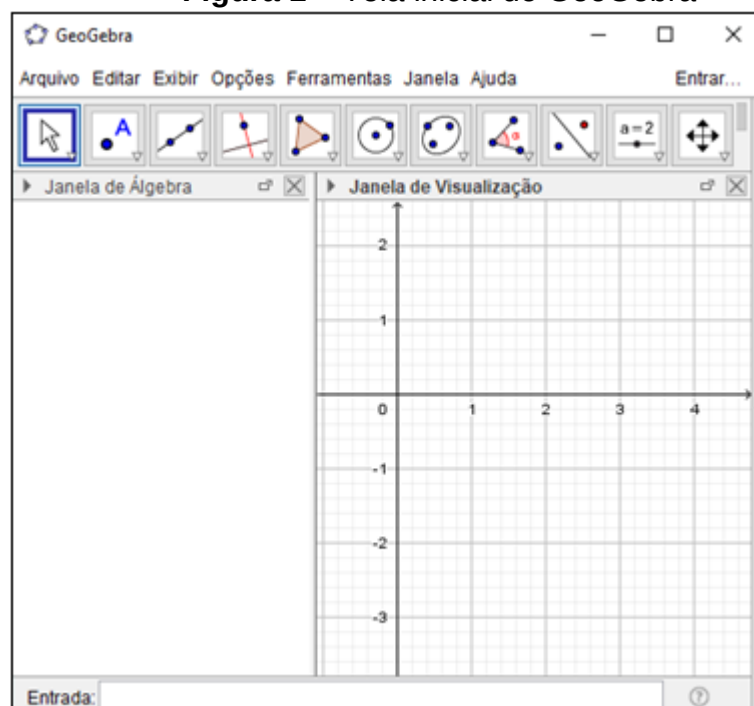
2. SOBRE O GEOGEBRA: Noções básicas

Geogebra pode ser encontrado com facilidade em sites de busca ou no endereço: <https://www.geogebra.org/download>.

A seguir, serão apresentadas algumas telas básicas da interface do Geogebra. Evidentemente, ao fazer o download, a versão obtida pode estar diferente da apresentada aqui considerando, em geral, as constantes atualizações/modificações.

A interface do programa é estabelecida de uma janela inicial (figura 1) que é composta de uma Janela de Visualização (à direita), uma Janela de Álgebra (à esquerda, que pode ser fechada se necessário) e um campo de Entrada (que fica abaixo). A área de Entrada é usada para formular as coordenadas de pontos equações, comandos e funções a serem demarcados na Janela de Visualização (diretamente); e estas informações, após pressionar a tecla Enter, aparecerão na janela de visualização.

Figura 1 – Tela inicial do GeoGebra



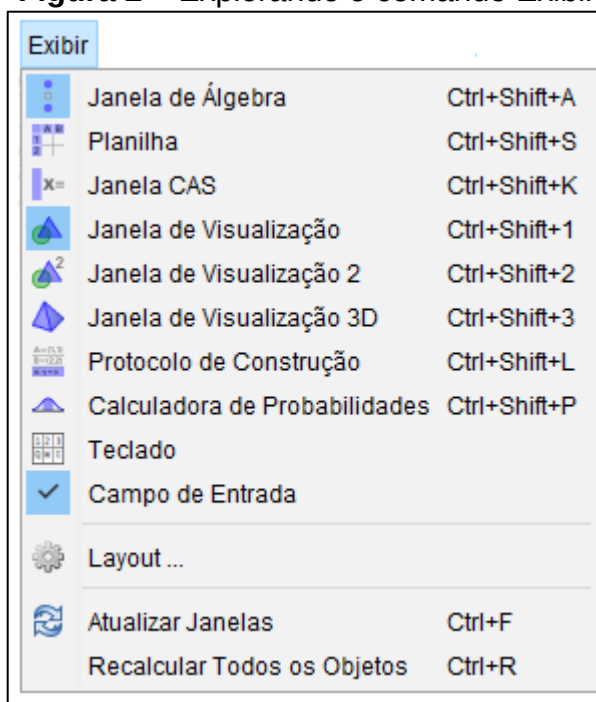
Fonte: GEOGEBRA, Dinamic Mathematics for Everyone. Disponível em: www.geogebra.org. Acesso em 02 ago. 2017.

Deve-se observar que no Geogebra, o sistema decimal usa ponto ao invés de vírgula.

A área de trabalho possui um sistema de eixos cartesianos onde o usuário pode fazer as construções geométricas (com o uso do mouse ou usando a Entrada) cujas coordenadas e equações correspondentes são mostradas na Janela Algébrica.

Ao clicar em um dos itens/comandos do menu: Arquivo, Editar, Exibir, Operações, Ferramentas, Janela ou Ajuda aparecem subcomandos que podem ser selecionados para serem aplicados. Por exemplo, se a Janela de Álgebra estiver desativada, para ativá-la basta clicar em Exibir, no menu, e selecionar Janela de Álgebra. Nesse mesmo item (Exibir) podemos também, ativar/desativar a Planilha, Janela CAS, além de outras funções conforme figura 2:

Figura 2 – Explorando o comando Exibir



Fonte: GEOGEBRA, Dinamic Mathematics for Everyone. Disponível em: www.geogebra.org. Acesso em 02 ago. 2017.

A caixa de comando inicial é composta de 11 caixas de ferramentas (ícones), que por sua vez são, de fato, compostas de outras ferramentas/ícones referente com a função inicialmente apresentada na figura 3.

Figura 3 – Barra de ferramenta inicial

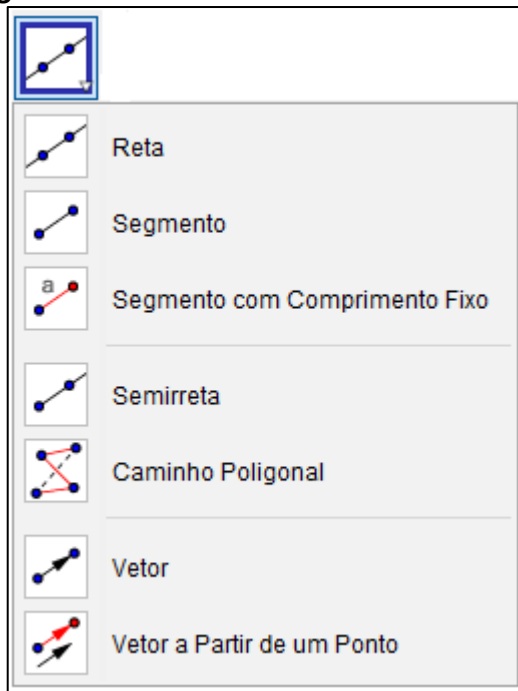


Fonte: GEOGEBRA, Dinamic Mathematics for Everyone. Disponível em: www.geogebra.org. Acesso em 02 ago. 2017.

Para acessar um dos comandos contidos numa caixa de ferramentas, basta clicar na seta no seu canto inferior direito, mover o cursor do mouse para baixo e selecionar a ferramenta de interesse.

A seguir, na figura 4, são mostradas as ferramentas/comandos do ícone Reta:

Figura 4 – Ícone/caixa de ferramenta Reta



Fonte: GEOGEBRA, Dynamic Mathematics for Everyone. Disponível em: www.geogebra.org. Acesso em 02 ago. 2017.

Observa-se que ao selecionarmos uma ferramenta, é descrito do lado direito da Barra de ferramenta inicial as informações: qual é a função desse ícone, e como utilizá-lo, por exemplo, se selecionarmos o primeiro ícone surgirá a informação: “ Bissetriz – Selecione três pontos ou duas retas”, como mostra a figura 5:

Figura 5 – Detalhe do ícone Bissetriz

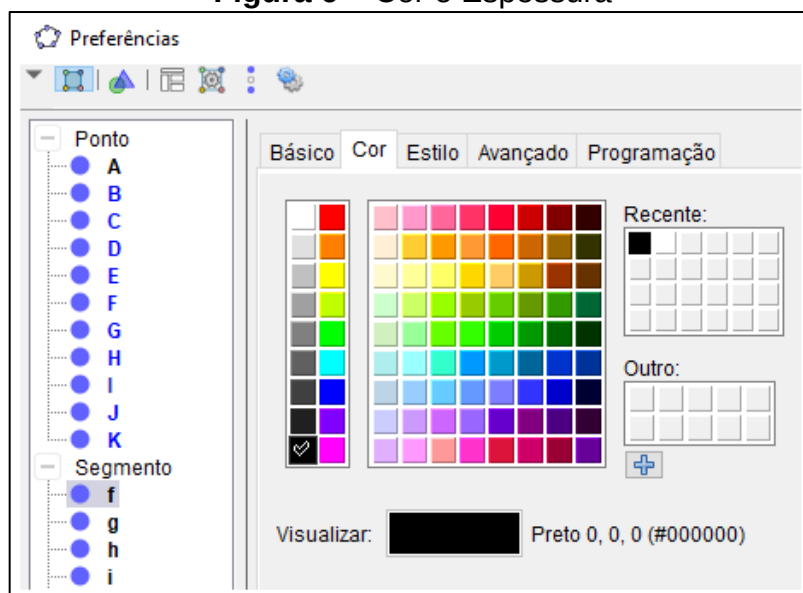


Fonte: GEOGEBRA, Dynamic Mathematics for Everyone. Disponível em: www.geogebra.org. Acesso em 02 ago. 2017.

Devido a isso, não serão descritas aqui cada uma das ferramentas/ícones.

Para alterar a cor e/ou espessura de um objeto: Clique sobre o objeto com o botão direito do mouse, em seguida selecione Propriedades e em Cor para alterar sua cor, e em Estilo (selecionando em seguir o nível de espessura) para mudar a espessura do objeto, conforme figura 6.

Figura 6 – Cor e Espessura

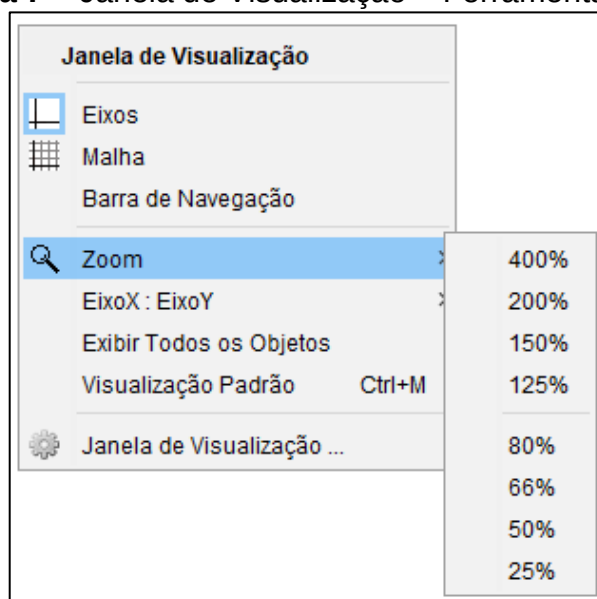


Fonte: GEOGEBRA, Dinamic Mathematics for Everyone. Disponível em: www.geogebra.org. Acesso em 02 ago. 2017.

Observamos que essa janela é encontrada também no menu – Editar – Propriedades.

Podemos adaptar a área de trabalho para melhor visualizar uma construção/figura exibida, usando a ferramenta Zoom. Para acessar esta opção clique na tela (na parte da Janela de Visualização) com o botão do mouse direito e aparecerá uma tela como a da figura 7, então selecione a melhor aproximação.

Figura 7 – Janela de Visualização – Ferramenta Zoom

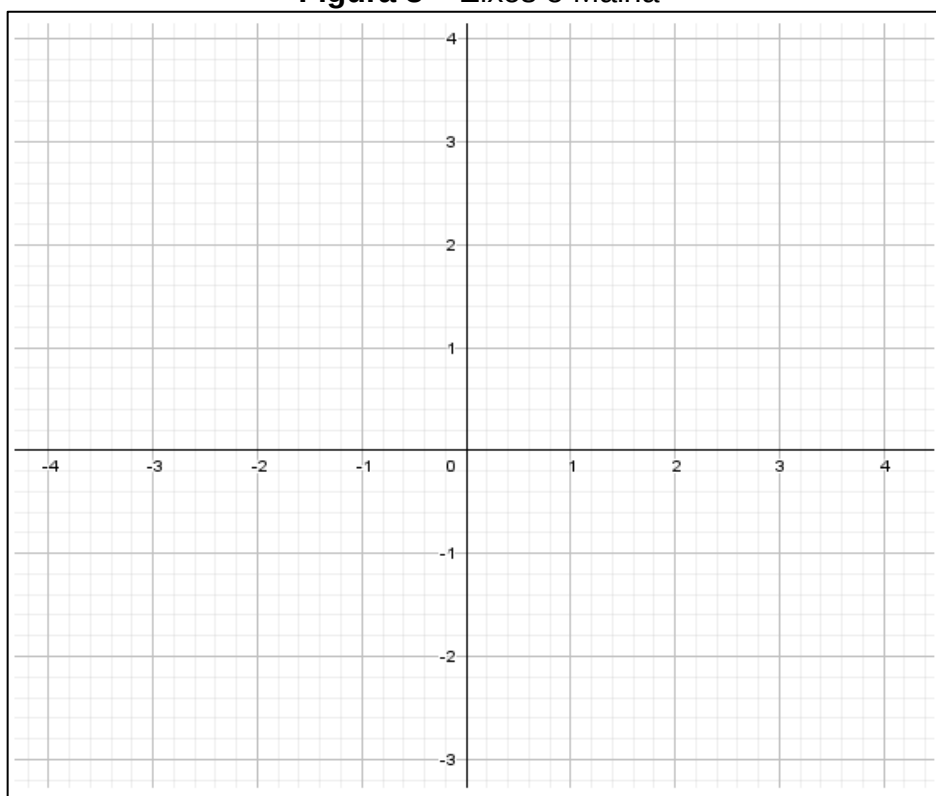


Fonte: GEOGEBRA, Dinamic Mathematics for Everyone. Disponível em: www.geogebra.org. Acesso em 02 ago. 2017.

Uma grande parte dos elementos/representações geométricas (pontos, segmentos, retas, vetores, polígonos) no GeoGebra, podem ser obtidos sem usar a Entrada Algébrica, basta selecionar o ícone desejado, na barra de ferramentas de acesso rápido e em seguida clicar na janela inicial de visualização do GeoGebra, que rapidamente o dado desejado será representado.

Para representar pontos, retas, segmentos e vetores em atividades de Geometria Analítica Plana, em um sistema cartesiano ortogonal, basta clicar com o botão direito do mouse na Janela de Visualização e selecionar as opções “Eixos” e “Malha”. Na tela, na parte de Janela de Visualização, irá aparecer uma grade como mostra a figura (com distância de 1cm entre os seus pontos consequentes alinhados, que pode ser modificados se utilizarmos a ferramenta Zoom):

Figura 8 – Eixos e Malha

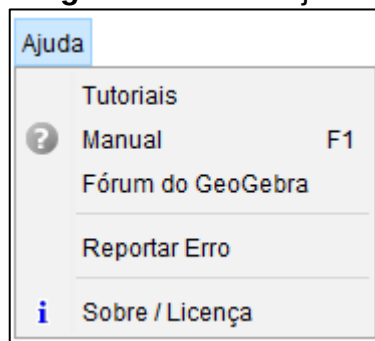


Fonte: GEOGEBRA, Dinamic Mathematics for Everyone. Disponível em: www.geogebra.org. Acesso em 02 ago. 2017.

Uma vez que não é nosso intuito fazer um estudo detalhado dos comandos do Geogebra, mas sim empregá-lo nos estudos de certos conteúdos matemáticos como a Geometria Analítica como já citado no início, salientamos que

em Ajuda, figura 9, encontramos informações importantes para o desenvolvimento/estudo de atividades com o GeoGebra.

Figura 9 – Menu Ajuda



Fonte: GEOGEBRA, Dinamic Mathematics for Everyone. Disponível em: www.geogebra.org. Acesso em 02 ago. 2017.

Vale lembrar que o Geogebra é um software desenvolvido e distribuído gratuitamente (freeware), e está disponível para a maioria das plataformas operacionais, e ainda pode ser executado diretamente via web através de um navegador com suporte a JAVA.

3. ALGUNS CONCEITOS DE GEOMETRIA ANALÍTICA

O estudo envolvendo geometria analítica se iniciou com o filósofo francês René Descartes no século XVII, onde o mesmo acreditava que a matemática era o modelo de conhecimento para todas as áreas de estudo. A geometria analítica surgiu em um pequeno texto chamado “A geometria como um dos três apêndices” em sua obra “Discurso do Método” publicada em 1637. Essa obra é considerada o marco inicial da ciência e filosofia moderna.

Assim como Descartes, Pierre de Fermat, foi um dos principais nomes do início da geometria analítica no século XVII, sua contribuição está em um pequeno artigo publicado em 1679 chamado “Introdução aos lugares planos e sólidos”. Fermat associou equações às curvas, o que foi sempre o foco da geometria analítica. Porém em notações algébricas Descartes foi mais bem-sucedido.

A Geometria Analítica é o ramo da matemática que relaciona a Álgebra e a Geometria Euclidiana de maneira que as propriedades geométricas sejam exploradas pela álgebra, através de um plano coordenado mais conhecido como plano cartesiano podendo ser bidimensional ou tridimensional. Os conceitos geométricos são usados para explorar as propriedades do ponto, reta e

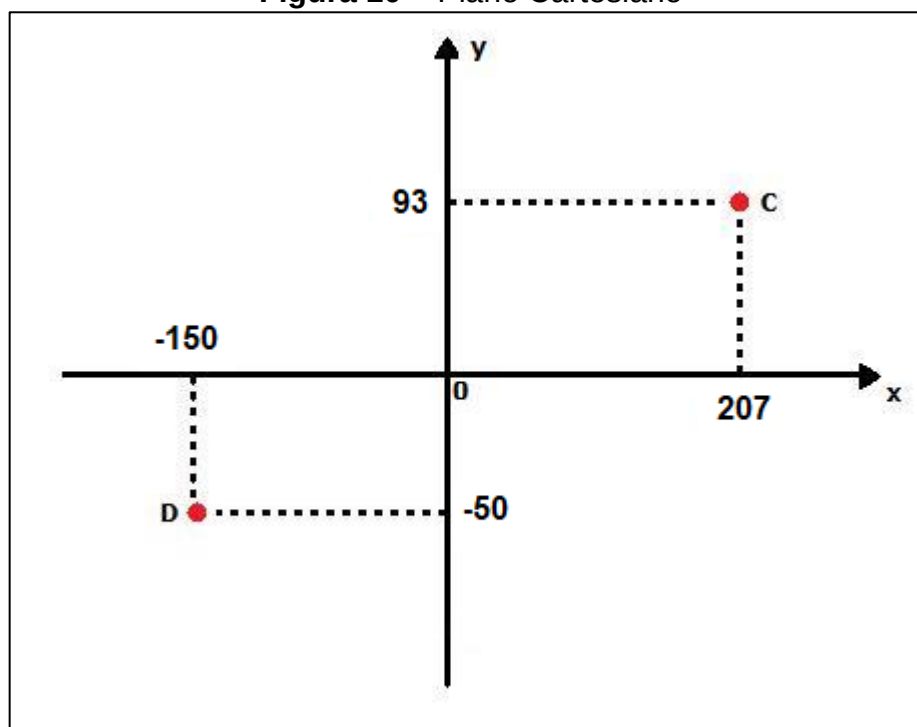
circunferência determinando distância entre eles, localização e pontos de coordenadas.

3.1 PLANO CARTESIANO

A Geometria Analítica estuda as propriedades das figuras geométricas estabelecendo uma relação entre a Álgebra e a Geometria Plana. Cada figura geométrica pode ser estudada e analisada como um conjunto de pontos e para deduzirmos em linguagem algébrica essas figuras geométricas relacionamos esses pontos a números.

Representamos a relação entre os pontos do plano e o conjunto de pares ordenados de números reais por duas retas perpendiculares e infinitas intituladas eixos ortogonais que formam o sistema cartesiano ortogonal. O eixo vertical é chamado de eixo y ou eixo das ordenadas e o eixo horizontal é chamado de eixo x ou eixo das abscissas. Na figura abaixo podemos perceber que o ponto C está associado ao par ordenado (207,93). Considerando-se o ponto D(-150,-50) dizemos que o número -150 é a coordenada x ou abscissa do ponto D e o número -50 é a coordenada y ou ordenada do ponto D.

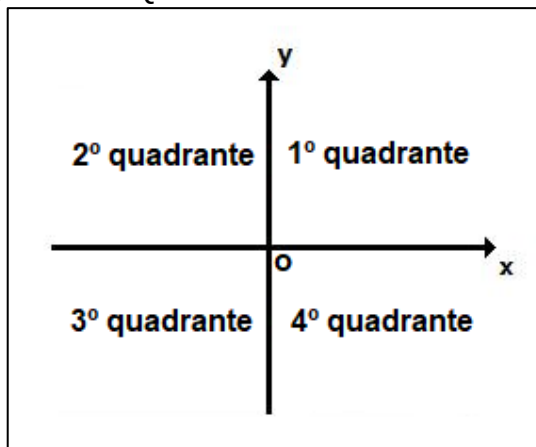
Figura 10 – Plano Cartesiano



Fonte: Autores, 2017.

Os eixos coordenados dividem o plano cartesiano em 4 regiões chamadas quadrantes como na figura 11a seguir:

Figura 11 – Quadrantes do Plano Cartesiano



Fonte: Autores

Os eixos coordenados são infinitos e, portanto, as regiões definidas por eles também são, isto é:

1º quadrante: região onde os pares ordenados associados aos pontos tem como abscissa números reais maiores que 0 e como ordenadas números reais maiores que zero, ou seja, $x > 0$ e $y > 0$

2º quadrante: região onde os pares ordenados associados aos pontos tem como abscissa números reais menores que 0 e como ordenadas números reais maiores que zero, ou seja, $x < 0$ e $y > 0$.

3º quadrante: região onde os pares ordenados associados aos pontos tem como abscissa números reais menores que 0 e como ordenadas números reais menores que 0, ou seja, $x < 0$ e $y < 0$.

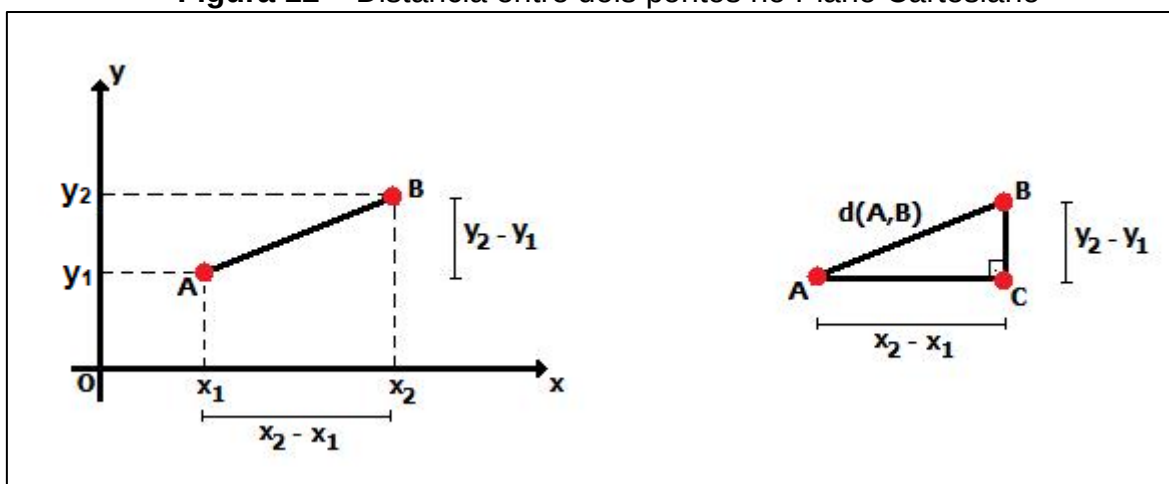
4º quadrante: região onde os pares ordenados associados aos pontos tem como abscissa números reais maiores que 0 e como ordenadas números reais menores que zero, ou seja, $x > 0$ e $y < 0$.

O ponto de intersecção dos eixos x e y , $O(0,0)$, é chamado de origem e pertence aos dois eixos. Os pontos situados sobre os eixos coordenados por convenção não pertencem a nenhum quadrante.

3.2. DISTÂNCIA ENTRE PONTOS NO PLANO CARTESIANO

Dados dois pontos quaisquer do plano cartesiano, $A(x_1, y_1)$ e $B(x_2, y_2)$, como na figura a seguir, a distância entre A e B é a medida do segmento de extremidades A e B e indicamos por $d(A, B)$.

Figura 12 – Distância entre dois pontos no Plano Cartesiano



Fonte: Autores

O triângulo ABC é retângulo em C, então podemos usar o teorema de Pitágoras para determinar $d(A, B)$.

$$d(A, B) = \sqrt{(x_B - x_A)^2 + (y_B - y_A)^2}$$

Note que a expressão acima independe da localização de A e B.

Se os pontos A e B ao invés de estarem no plano estiverem no espaço o sistema cartesiano será triortogonal (x, y, z) , e a distância entre os dois pontos será escrita de forma análoga

$$d(A, B) = \sqrt{(x_B - x_A)^2 + (y_B - y_A)^2 + (z_B - z_A)^2}$$

4. SISTEMA DE POSICIONAMENTO GLOBAL- GPS (GLOBAL POSITIONING SYSTEM)

O GPS é um sistema de coordenadas que determina uma posição de certo ponto na superfície terrestre com muita precisão, é capaz de fornecer informações sobre a localização de determinada pessoa, cidade, lugar etc.

Há controvérsia quando e quem iniciou o sistema de posicionamento global. Muitos historiadores dizem que se iniciou em 1957, quando o primeiro satélite foi lançado ao espaço pela União Soviética, e os estudos sobre localização na superfície terrestre estavam no início, outros dizem que foram os americanos que criaram, através do projeto **NAVSTAR**, desenvolvido pelo departamento de defesa americano na década de 60.

No início dos anos 70 a necessidade por equipamentos de localização de alta precisão das forças armadas dos Estados Unidos era muito grande, com isso as pesquisas sobre o GPS foi muito valorizada e consequentemente o avanço tecnológico possibilitou localizar unidades militares em zona de guerra e lançar armas com precisão.

Em síntese, o GPS é constituído por três componentes fundamentais, “satélite, receptor terrestre e o usuário” que são respectivamente, seguimento espacial, seguimento terrestre, e o seguimento do usuário. Os mesmos interagem simultânea e constante, proporcionando continuidade, dados de posicionamento global, (latitude, longitude e altitude), sentido, velocidade e tempo com alta precisão.

No que se refere ao seguimento espacial, foram realizadas várias pesquisas e testes para estabelecer a melhor estrutura para o sistema, e então se optou por constelações de satélites onde são orbitados ao redor da terra em uma grande altitude. Os satélites estão aproximadamente a 20.000km de altitude e são distribuídos em seis planos orbitais onde pelo menos quatro deles podem ser operantes.

O ângulo de cada satélite em relação a terra é de aproximadamente 28º graus e os planos orbitais são escolhidos de modo que um ponto na terra esteja no ângulo de visualização de no mínimo 3 satélites.

4.1 CÁLCULO DO GPS

A ideia central do GPS está voltada a um esquema conhecido como triangulação tridimensional, onde um ponto específico está localizado na superfície da terra, e é determinado de acordo com os pontos que são respectivamente, os satélites, o ponto que queremos localizar que são os receptores GPS e a estação fixa na terra.

As distâncias são calculadas utilizando os tempos de viagem dos sinais de rádio dos satélites (ondas eletromagnéticas) até o receptor (GPS), como mostra a figura 13 a seguir.

Figura13 – Controle e uso do GPS



Fonte: GEODETETIVE, As Aventuras, Guia do Professor da Unicamp. Disponível em: <http://m3.ime.unicamp.br/recursos/1107>. Acesso em: 04 ago 2017

Para exemplificar o funcionamento básico de um GPS, são feitas algumas simplificações:

- Supor a Terra como uma esfera num plano de coordenadas espaciais (x,y,z);
- Supor que a Terra está centrada na origem do referencial cartesiano e com o eixo Z (fixo em relação à Terra) dirigido para o polo Norte;
- Considerar o **raio** da Terra (esfera) como **unitário**, portanto pode ser representado pela equação da esfera $\rightarrow x^2 + y^2 + z^2 = 1$;
- **Sinais de rádio** emitidos são **ondas eletromagnéticas** com velocidade aproximada de $3 \cdot 10^8$ m/s;
- **Altura** dos satélites aproximadamente $2 \cdot 10^7$ metros;
- O GPS recebe sinais simultâneos de quatro satélites e o tempo será medido em centésimos de segundo (10^{-2} s)
- A velocidade da luz será aproximadamente 47 raios terrestres por centésimos de segundo $\rightarrow c \cong 47$ (raios terrestres/ 10^{-2} s) ou ainda, $c \cong 0,47$ (raios terrestres/centésimos de segundos).

4.2. SITUAÇÃO PROBLEMA

Você está perdido num local, sem relógio, portanto não sabe que horas são, mas tem um GPS. Este por sua vez recebe sinais simultâneos de quatro satélites, fornecendo as suas posições (x_i, y_i, z_i) e tempos (t_i) , com $i=1, \dots, 4$, como indica a tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Dados de satélites

Satélite	posição	tempo
1	(1,15; 2,371,83)	1,22
2	(2,77; 0,00; 1,73)	1,28
3	(1,51; 1,03; 1,19)	3,84
4	(0,00; 1,03; 2,25)	2,68

5. RESOLUÇÃO

5.1. SATÉLITE 1

$$d = 0,47(t - 1,22)$$

Usando a fórmula de distância entre dois pontos num sistema triortogonal, sendo d em função de (x, y, z) temos:

$$d = \sqrt{(x - 1,15)^2 + (y - 2,37)^2 + (z - 1,83)^2}$$

Igualamos as equações:

$$[\sqrt{(x - 1,15)^2 + (y - 2,37)^2 + (z - 1,83)^2}]^2 = [0,47(t - 1,22)]^2$$

$$(x - 1,15)^2 + (y - 2,37)^2 + (z - 1,83)^2 = [(0,47)(t - 1,22)]^2$$

$$\begin{aligned} x^2 - 2(1,15x) + (1,15)^2 + y^2 - 2(2,37y) + (2,37)^2 + z^2 - 2(1,83z) + (1,83)^2 \\ = (0,47t)^2 - 2(0,57t) + (1,22)^2 \\ x^2 - 2,30x + 1,32 + y^2 - 4,74y + 5,62 + z^2 - 3,66z + 3,35 = 0,22t^2 - 1,14t \\ + 1,49 \end{aligned}$$

$$2,30x + 4,74y + 3,35z - 1,14t = x^2 + y^2 + z^2 - 0,22t^2 + 8,8$$

eq.(1)

5.2. SATÉLITE 2

$$d = 0,47(t - 1,28)$$

$$d = \sqrt{(x - 2,77)^2 + (y - 0,00)^2 + (z - 1,73)^2}$$

$$0,47(t - 1,28) = \sqrt{(x - 2,77)^2 + (y - 0,00)^2 + (z - 1,73)^2}$$

$$\begin{aligned}
 [0,47(t - 1,28)]^2 &= [\sqrt{(x - 2,77)^2 + (y - 0,00)^2 + (z - 1,73)^2}]^2 \\
 0,22t^2 - 2(0,60) + 1,64 &= x^2 - 2(2,77x) + (2,77)^2 + y^2 - 2(0,00y) + (0,00)^2 \\
 + z^2 - 2(1,73z) + (1,73)^2 \\
 0,22t^2 - 1,2t + 1,64 &= x^2 - 5,54x + 7,67 + y^2 + z^2 - 3,46z + 2,99 \\
 5,54x + 3,46z - 1,2t &= x^2 + y^2 + z^2 - 0,22t^2 + 9,02
 \end{aligned}$$

eq.(2)

3º Satélite

$$\begin{aligned}
 d &= 0,47(t - 3,84) \\
 d &= \sqrt{(x - 1,51)^2 + (y - 1,03)^2 + (z - 1,19)^2} \\
 [\sqrt{(x - 1,51)^2 + (y - 1,03)^2 + (z - 1,19)^2}]^2 &= [0,47(t - 3,84)]^2 \\
 x^2 - 2(1,51x) + (1,51)^2 + y^2 - 2(1,03y) + (1,03)^2 + z^2 - 2(1,19z) + (1,19)^2 \\
 = (0,47t)^2 - 2(0,85t) + (1,8)^2 \\
 x^2 - 3,02x + 2,28 + y^2 - 2,06y + 1,06 + z^2 - 2,38z + 1,42 &= 0,22t^2 - 1,7t \\
 + 3,24 \\
 3,02x + 2,06y + 2,38z - 1,7t &= x^2 + y^2 + z^2 - 0,22t^2 + 1,52
 \end{aligned}$$

eq.(3)

4º Satélite

$$\begin{aligned}
 d &= 0,47(t - 2,68) \\
 d &= \sqrt{(x - 0,00)^2 + (y - 1,03)^2 + (z - 2,25)^2} \\
 [\sqrt{(x - 0,00)^2 + (y - 1,03)^2 + (z - 2,25)^2}]^2 &= [0,47(t - 2,68)]^2 \\
 x^2 - 2(0,00x) + (0,00)^2 + y^2 - 2(1,03y) + (1,03)^2 + z^2 - 2(2,25z) + (2,25)^2 \\
 = (0,47t)^2 - 2(0,59t) + (1,26)^2 \\
 x^2 + y^2 - 2,06y + 1,06 + z^2 - 4,5z + 5,06 &= 0,22t^2 - 1,18t + 1,58 \\
 2,06y + 4,5z - 1,18t &= x^2 + y^2 + z^2 - 0,22t^2 + 4,54
 \end{aligned}$$

eq(4)

Estas equações não são lineares, mas os termos não lineares são os mesmos em todas as equações. Se subtrairmos a primeira equação de cada uma das outras três equações, obtemos um sistema linear:

$$3,24x - 4,74y - 0,2z - 0,02t = 0,33$$

$$0,72x - 2,68y - 1,28z - 1,16t = - 8,45$$

$$- 2,3x - 2,68y + 0,84z - 0,64t = - 5,43$$

Depois de obtermos o sistema linear, resolvemos o mesmo em um determinante escalonamos para encontramos os valores das 4 incógnitas.

$$\begin{array}{cccc|cccc} 3,24 & -4,74 & -0,2 & -0,02 & 1 & 0 & 0 & 0,31 \\ 0,72 & -2,68 & -1,28 & -1,16 & 0 & 1 & 0 & 0,19 \\ -2,3 & -2,68 & 0,84 & -0,64 & 0 & 0 & 1 & 0,69 \end{array} \rightarrow \begin{array}{c} [6,93] \\ [4,64] \\ [0,8] \end{array}$$

De onde vemos que:

$$x = 6,93 - 0,31t$$

$$y = 4,64 - 0,19t \quad (2)$$

$$z = 0,8 - 0,69t$$

Logo obtemos as variáveis em função de (t). Substituindo essas equações na 1ª obtemos:

$$(6,93 - 0,31t - 1,15)^2 + (4,64 - 0,19t - 2,37)^2 + (0,8 - 0,69t - 1,88)^2 = 0,47^2 (t - 1,22)^2$$

$$(-0,31t + 5,78)^2 + (-0,19t + 2,27)^2 + (-0,69t - 1,08)^2 = 0,22 t^2 - 2(1,22t) + 1,49$$

$$0,096t^2 + 2(-0,31t \cdot 5,78) + 33,4 + 0,036t^2 + 2(-0,19t \cdot 2,27) + 5,15 + 0,47t^2 + 2(-0,69t \cdot -1,08) + 1,17 = 0,22t^2 + 1,17t + 1,49$$

Simplificando:

$$0,179t^2 - 2,95t + 39,72 = 0,22t^2 + 1,17t + 1,49$$

Que pode ser simplificada pela equação quadrática:

$$0,04t^2 - 4,12t + 38,23 = 0$$

Logo existe 2 soluções

$$t = 44,37 \text{ ou } t = -2,5$$

Substituindo em (2) concluímos que o valor de t que satisfaz a solução é $-2,5$. Com isso determinamos as coordenadas:

$$(7,7; 4,51; 2,52)$$

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade, o GPS usa várias técnicas de refinamento que fogem do escopo do nosso trabalho cujo intuito é apresentar o GPS como aplicação prática de conteúdos estudados em Geometria Analítica, explorar recursos tecnológicos nas aulas de Matemática e sobretudo apresentar uma forma alternativa de ensino, na busca de despertar, motivar e incentivar o aluno do ensino básico a estudar matemática.

REFERÊNCIAS

ANTON, H., DOERING, C. I. e RORRES, C. Álgebra Linear com Aplicações. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LANG, S. Álgebra Linear. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2003.

LAY, David J. Álgebra Linear e suas aplicações. 2. ed. Rio de Janeiro, LTC- Livros Técnicos e Científicos, 2007.

LEON, STEVEN J. Álgebra linear com aplicações. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1999.

POOLE, David. Álgebra linear: uma introdução moderna. 2.ed., São Paulo: Cengage Learning, 2016.

GEODETETIVE, As Aventuras, Guia do Professor da Unicamp. Disponível em: <http://m3.ime.unicamp.br/recursos/1107>. Acesso em: 04 ago 2017

GEOGEBRA, Dinamic Mathematics for Everyone. Disponível em: www.geogebra.org. Acesso em 02 ago. 2017.

INCENTIVO AO DEBATE AMBIENTAL EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE FRANCA-SP

ORLANDIN, Raffael Ronaldo – UNESP²⁴⁵
BORTOLOTO, Ítalo Rodrigues – UNESP²⁴⁶
FONSECA, Genaro Alvarenga – UNESP²⁴⁷

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da sociedade, a relação entre o ambiente e o homem é um assunto primordial no que diz respeito a formação do que nós entendemos como civilização, sendo um aspecto básico para a formação do indivíduo como ser histórico e social.

Apesar de sua importância em relação ao homem, o estudo desta relação por meio da educação ambiental, nunca recebeu seu devido foco. Até dentro de outras áreas aparte da educação – como no campo científico – esse assunto também não era devidamente tratado até pouco tempo. A educação ambiental, portanto, é um tema que só teve um enfoque quanto ao seu debate majoritariamente no campo do recentemente.

Mas por que, portanto, a marginalização desse tema importante em nossa sociedade? O que, dentro do ambiente escolar específico em uma instituição na cidade de Franca, inibe o surgimento dessa discussão dentro do corpo dos discentes? Como um grupo de extensão específico pode auxiliar no desenvolvimento desse diálogo no ensino médio, salientando sua importância e criando mecanismos para o desenvolvimento do debate por parte dos alunos? Essas são as diretrizes básicas que vem a compor a este artigo específico.

2. EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

É a partir da perspectiva do grupo de extensão da Universidade

²⁴⁵–Matriculado na Instituição Universidade Estadual Paulista – Campus Franca. Curso de História.

²⁴⁶–Matriculado na Instituição Universidade Estadual Paulista – Campus Franca. Curso de História.

²⁴⁷–Instituição: Unesp Titulação/Ano: Doutorado. 2010. Prof.º Dr.º da Universidade Estadual Paulista – Campus Franca.

Estadual Paulista do Campus de Franca denominado GEIA (Grupo de Incentivo a Educação Ambiental) que os possíveis elementos responsáveis pelo certo desinteresse por parte do corpo discente e docente ao tema são levados a cabo.

Importante destacar que, metodologicamente falando, o trabalho formou-se em torno de questões relacionadas ao o que se concebia por educação ambiental e pela percepção reflexiva que o grupo tinha quanto aos elementos que causavam os entraves de sua atividade dentro do ambiente escolar.

Necessário iniciar salientando que, apesar de os esforços por parte do grupo, as limitações impostas pela diretoria quanto a quantidade de aulas que poderiam ser trabalhadas com o grupo e uma certa apatia pelo tema por parte dos alunos demonstraram uma barreira para trabalhar-se a questão em primeira instância.

Contudo, devemos denotar que os entraves colocados pela diretoria da escola não vinha necessariamente de um total descaso por parte da instituição particular. A quantidade de vezes que o tema seria trabalhado – 1 vez mensalmente – que acabava por não ser capaz de suprir a demanda para tal não reside a total responsabilidade da diretoria e da administração. Este ponto relaciona-se muito com uma mentalidade mercadológica característica ao sistema educacional brasileiro, cerceando qualquer movimentação política ou acadêmica que tenha um caráter ‘desnecessário’ para o mercado. Portanto, apesar do peso importante que uma educação voltada a compreensão crítica da relação entre humano e meio ambiente possui, o tema tende a ser negligenciado a ponto de, se existir, ser extremamente marginalizado.

Ainda é importante notar que o colégio, inserido num corpo administrativo de cunho hierárquico e autoritário, não tem total autonomia a ponto de poder colocar em sua grade curricular grandes cargas horárias destinadas a este tipo de educação. Essa questão da autonomia proveniente de uma questão hierárquica acaba por afetar também a forma que se os docentes trabalham a educação ambiental – se é que trabalham – sendo esta autoritária e ao surgimento de qualquer tipo de diálogo entre docente-discente e discente-discente. Sem a presença do diálogo, portanto, qualquer discurso referente ao tema torna-se acrítico e superficial.

Quanto ao agrupamento dos alunos, alguns elementos devem ser denotados para se perceber o porquê deste “*desinteresse*” do grupo. É relevante

deixar evidenciado aqui já anteriormente que nem todos os pontos são necessariamente problemáticas que tem o aluno como *'fonte'*. Contudo, é óbvio que todas se relacionam.

Podemos iniciar o destaque destes pela forma que o tema é trabalhado ao longo da vida escolar de um aluno que já se encontra no ensino médio. Este ponto de suma importância afeta diretamente o interesse do discente ao tema: desconexo da realidade e ambiente local do aluno, os assuntos tratados pelos indivíduos que trabalham o tema de educação ambiental – que geralmente não tem formação na área, acabando por dificultar o desenvolvimento dessa discussão – não são pertinentes para a mentalidade do aluno e, majoritariamente, encontram-se desgastados e maçantes por conta da forma que foram lidados anteriormente.

Relacionado ainda com o aspecto anterior, é perceptível que a forma que se dá o ensino do tema – e também de boa parte da grade curricular de um aluno – no quesito da relação entre docente e discente tende a atrapalhar em qualquer tentativa de inserção do debate numa instituição escolar. Esta forma, que se dá na construção do conhecimento a partir de uma perspectiva de algo à ser transferido por um indivíduo detentor da verdade a outro despreparado e inexperiente quanto a qualquer questão relacionada ao tema, acaba por inibir qualquer forma de autonomia – necessária para o diálogo – já que não se dá as formas de constituir conhecimento e, sim, apenas informações desconexas e impertinentes a realidade do aluno que, caso utilizadas, servem apenas para a reprodução de um discurso, como já dito anteriormente.

Há outras questões observadas tão pertinentes quanto no quesito de se constituir o desinteresse da temática e do debate relacionada a esta. Por se tratar de salas do período noturno, a grande maioria dos discentes são provenientes de situações sociais desfavoráveis. Falta de infraestrutura familiar e a presença do trabalho nesta fase da vida – esta presença já insere uma mentalidade voltada à perspectiva qual o conhecimento só tem função caso venha a auxiliar no desenvolvimento financeiro do indivíduo - marginalizam o debate referente ao tema.

Essa questão da lógica de mercado relacionado a educação – é pertinente destacar como qualquer matéria acaba por ter valor conforme sua importância para o mercado – é reforçada também pelo fator do vestibular. Quando presente no consciente do aluno – o que é difícil por conta da situação social que esses se encontram – esse método avaliativo destinado a filtrar o indivíduos

ingressantes nas universidades e faculdades do Brasil acaba por diminuir o interesse a qualquer tema que não seja cobrado neste. Contrário a uma educação mais humanística, o vestibular acaba por impedir na mentalidade do aluno a constituição de qualquer debate que não seja interessante para a inserção deste numa faculdade que, após a entrega do diploma, tem como missão servir-se de mecanismo de alavanca para inserção do sujeito no mercado de trabalho, mesmo que este possua características sumariamente de dependência quanto a ação.

Por fim, como citado superficialmente anteriormente, o elemento da autonomia é importante tanto no aspecto limitador quanto no aspecto alavancador do debate. Dar-se mecanismos para o surgimento do debate por parte dos alunos deveria ser uma das diretrizes básicas da educação ambiental, porém a forma paternalista e hierarquizada que se dá a relação entre o grupo de discentes e docentes acaba por cercear qualquer debate autônomo por parte dos alunos.

Essa limitação da autonomia acaba por transformar qualquer forma de debate conduzido ou produzido numa instituição alienante e voltada para a subordinação do indivíduo, totalmente antagônico aos preceitos básicos do conceito de autonomia.

3. ELEMENTOS PERTINENTES PARA ALAVANCAR-SE O DEBATE REFERENTE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PROPOSTAS PELO GRUPO

Destacados os elementos que cerceiam qualquer dialogo interno por parte do grupo dos discentes referentes a temática ambiental, o grupo de extensão buscou, dentro de suas limitações, trabalhar de forma a servir de mecanismo para o desenvolvimento deste do dialogo referente ao tema.

O primeiro elemento básico que o grupo buscou trabalhar foi a relação com os alunos. Uma discussão de ideias só pode ocorrer num espaço de cunho democrático e autônomo, aonde preceitos como autoritarismo e paternalismo precisam ser suprimidos. Seguindo essa linha de raciocínio, portanto, a relação dos integrantes do grupo com os alunos deve ser de igual para igual, indo contrária a qualquer perspectiva que coloque o aluno como 'uma página em branco pronto para ser completada por informações'. A autonomia e o desenvolvimento do conhecimento crítico devem ser o enfoque dessa relação, cabendo ao grupo a missão de criar dispositivos responsáveis para o desenvolvimento destes elementos

citados anteriormente.

É compreensível que essa tarefa seja difícil para o limitado tempo dado ao grupo. É necessária a desconstrução desta mentalidade proveniente do sistema social em que estamos inseridos e no sistema educacional – que, atualmente, serve apenas como mecanismo de manutenção de valores de nossa sociedade. Sem tal passo, qualquer tentativa de desenvolvimento de autonomia pode acabar por deturpada, a partir do momento de que os discentes possam a vir à apenas reproduzir o discurso do grupo, indo de caminho contrário ao que se dá por um conhecimento crítico e autônomo esperado pelo desenvolvimento de um espaço democrático. Portanto, toda informação proveniente do aluno era considerada – conforme a questão da experiência como ponto importante para a educação – e buscou-se, sempre que possível, salientar a importância da dúvida frente as afirmações do grupo, destituindo de qualquer autoritarismo proveniente do status acadêmico dos integrantes deste.

Adjunto a isso, o grupo almejou desenvolver forma palpáveis de desenvolvimento do tema na sala de aula. Utilizando-se de eventos e informações locais e cotidianos aos adolescentes, as atividades efetivadas pelo grupo tentaram utilizar da banalidade como ferramenta a favor da troca de conhecimentos, inserindo os alunos no debate e demonstrando que as experiências adquiridas por eles em sua vida têm tanto valor quanto o conhecimento construído no campo teórico nas academias.

A partir do desenvolvimento desses pontos, buscou-se, dentro dos limites referentes ao tempo, constituir o dialogo interno aos discentes, sendo este o último empecilho para levar-se a cabo a inserção da discussão no âmbito do banal. É notável que em um espaço onde a democracia não é praticada, onde a centralização do poder e a supressão do discurso são eventos comuns na relação dos elementos conviventes do ambiente escolar, o diálogo foi de difícil desenvolvimento.

Porém, com os elementos anteriores sendo trabalhados na prática pedagógica, o tema referente a manutenção do meio ambiente causou um mínimo interesse quanto ao pensar dos alunos. Com isso, o debate em torno da questão possuía um solo relativamente fecundo para se desenvolver naturalmente na parte do corpo dos discentes da instituição escolar.

Portanto, a partir da autonomia e de uma abordagem crítica e

humanística dos elementos, esperou-se que a ponte dialogal construída entre os extensionistas e os alunos passasse a ser aplicada pelos últimos internamente. Este ponto iniciava-se a ocorrer, porém este se encontra num estágio muito prematuro para se afirmar algo. Quanto a lógica de mercado em que a instituição escolar encontra-se inserida, espera-se que a aproximação a partir de um lado humanístico venha a eclipsar esse aspecto. É lógico que, por mais que se crie mecanismos para a mudança da realidade, o grupo em si não conseguiria agir em prol da destruição deste por conta das limitações temporais.

Acredita-se ainda que seja compreensível que alguns elementos citados como inibidores do surgimento do debate não sejam solucionados pelo grupo. A questão do trabalho na vida destes jovens apresenta-se numa esfera maior do que a escolar. O que resta ao grupo, porém, é fazer um trabalho que possa relacionar-se com questões de classe e criar-se uma perspectiva crítica do sistema social em que o sujeito está inserido. O quesito da infraestrutura escolar e familiar dos alunos encaixa-se nesta mesma questão denotada pelo quesito do trabalho, ficando fora do alcance direto e efetivo do grupo.

4. CONCLUINDO O DEBATE

A marginalização de um tema importante como este se foi sendo destituída a partir do momento que a preocupação com o ambiente que é utilizado para atividade humana tomou corpo. Contudo, ainda percebem-se diversos elementos – como citados nesse artigo – que impedem o surgimento efetivo do debate em torno dessa questão nas instituições escolares.

O rastreamento dessas características nesse documento buscou, portanto, facilitar no desenvolvimento do debate nesta localidade específica. Se esperar que com esse documento, tanto o grupo, quanto a instituição escolar possam desenvolver da melhor forma possível o debate em torno do tema.

É imprescindível, porém, a consciência de que este artigo trata de ações em uma escola particular – como dito anteriormente. Portanto, apesar de lidar com problemas que se compreendem como globais para o trato da educação ambiental, as '*soluções*' levadas a cabo no artigo tem um caráter local. Estas foram constituídas tendo como base elementos característicos e próprios da instituição em que se efetivou o trabalho do grupo. Entendem-se essas limitações no artigo,

Contudo, apesar do ponto apresentado no paragrafo anterior, espera-se que as conclusões e análises apresentados no seguinte artigo venham a lucidar e auxiliar no debate em torno do desenvolvimento do dialogo autônomo e crítico – e, não esquecemos aplicável – por parte dos discentes quanto à temática ambiental conforme as diferentes teorias propositadas como matrizes por autores da área.

REFERÊNCIAS

DONATO, Sueli Pereira; MESQUIDA, Peri. **Perspectiva da educação na sociedade de mercado**: educação em crise ou crise na educação. Curitiba, p. 11500 – 11517, 2007.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LAYRARGUES, Phillipe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **MAPEANDO AS MACROTENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTEMPORÂNEA NO BRASIL**. Ribeirão Preto, 2011.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e Educação**: a Trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 115, p.207-232, mar. 2002.

MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceito e práticas em educação ambiental no Brasil. Brasília: UNESCO, 2017.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola democrática**: protagonismo e resiliência ou despolitização das praticas formativas. **Revista de Ciências da Educação, Americana**, v. 23, n. 23, p.273-292, 13 dez. 2010.

SOUZA, Flávia Juliana de. **Formação do grêmio estudantil como mecanismo de participação em uma escola municipal de Sapucaia do sul/RS**. 2011. 91 f. Tese (Pós-graduação) - Curso de Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Catarina, Sapucaia do Sul, 2011.

INFÂNCIA: Tempo de brincar e ser criança

MARTINS, Wagner Augusto da Silva – UNESP²⁴⁸
FONSECA, Genaro Alvarenga – UNESP²⁴⁹

1. INTRODUÇÃO

Almejando uma compreensão mais aprofundada da temática proposta por este artigo, entende-se como necessário abordar de forma mais específica cada palavra que forma o nosso objeto de estudo, para tanto, propõe-se uma análise qualitativa de cada termo proposto pelo tema, buscando entender seu significado mediante a visão de variados autores, posto que assim como sugere a pesquisa qualitativa, ela se contém de informações que não podem ser mensuradas, tais informações, são entendidas como atributos (características) de uma determinada população, neste caso, as características da infância como o tempo de ser criança.

Posteriormente apresenta-se o tema, segundo seus principais âmbitos legais que venham a buscar garantir a infância como tempo de ser criança, sendo o amparo legal, uma medida fundamental para a garantia de direitos.

Assim, referindo-se primeiramente à palavra infância, assim como proposto por Sarmiento (2005) considera-se como abordagens concretas e direcionadas o que é proposto na Sociologia da Infância, que não existe apenas uma categoria de infância, mas, sim, várias categorias, geradas pela diversidade encontrada na realidade das crianças, portanto, temos então, infâncias saudáveis, marcadas pelo ato do brincar e vivenciar tal fase de maneira enriquecedora.

Por outro lado Sarmiento (2005) nos propõe que temos as infâncias comprometidas, marcadas pelo trabalho e pelas imposições de adultos, seja no ato do brincar ou na privação da brincadeira, sendo ambas marcadas pelo aspecto geracional, ou seja, uma fase da vida do ser-humano.

²⁴⁸ Mestrando do Programa de Pós-Graduação – Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP – FRANCA – SP. Email: wamartinsp@gmail.com

²⁴⁹ Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP – FRANCA – SP. Email: gafonseca@gmail.com

Ariès (1981) propõe que a infância é um processo recente, sendo elaborada de maneira articulada a toda uma conjuntura que esboçou a chamada época moderna junto ao surgimento e à consolidação dos modos de produção do sistema capitalista.

O autor citado nos ressalta que buscando não pecar entre exageros e ausências, de uma maneira geral, a definição de infância tende a estabelecer-se de forma universal e hegemônica na sociedade em que vivemos, por efeito da produção e disseminação de um discurso científico, de imagens e de políticas públicas e ações da sociedade civil.

Desta forma, a maneira como é compreendida a infância atualmente origina-se com um novo conceito de homem, caracterizado por Bujes (2002) e Frangella (2010) como um sujeito empreendedor, competitivo e autônomo.

Conforme presente em (SARMENTO, 2001; ALBUQUERQUE, 2010; RIZZINI e PILOTTI, 2009; KRAMER, et al. 2011; QVORTRUP, 2010), a infância é uma construir da sociedade e tal colocação é um consenso seja na área sociológica, psicológica ou antropológica desta fase do desenvolvimento humano.

Ainda segundo tais autores, nela condensa-se a conceituação que a vida do ser humano passar por diferentes fases e que esta de forma especial é completamente diferente da vida adulta e necessita da conscientização de adultos e crianças da importância que ela seja vivida de modo pleno, respeitando-se a forma de inserção da criança na sociedade, pois, esta varia de acordo com critérios sociais, religiosos, étnicos, idade, gênero, dentre outros fatores.

Reforçando os conceitos de infância, Javeau (2005), nos coloca que infância deve ser entendida através do aspecto demográfico, ou seja, sua abordagem está relacionada à faixa etária, ao caráter geracional.

Já Kuhlmann Júnior (2001), nos propõe que a infância deve ser entendida no campo das relações sociais e no estado de ser criança. Desta forma, entende-se que a infância deve ser preservada, permitindo-se que a criança viva esta fase de forma íntegra, expandindo suas relações sociais próprias deste tempo e desenvolvendo suas demais habilidades de forma natural através do brincar.

Referindo-nos agora à palavra tempo, temos como ímpeto relacionar tempo às horas, porém, o tempo propriamente dito é muito mais do que somente a correlação de horas, minutos e segundos e os relógios são capazes de medir

apenas elementos passíveis de medição, como a duração de um determinado evento.

Para Elias (2008) os relógios são produtos físicos padronizados pela sociedade, como forma de medição regular das horas, tornando o mundo um objeto mais controlável para o homem.

Por outro lado o autor ressalta que o tempo é o passar das nossas vidas e é percebido como algo extremamente rápido e com uma enorme condição de nos pressionar com as mais diversas situações do cotidiano, sendo capaz inclusive de interferir no desenvolvimento do indivíduo, devido a tal característica, vêm à necessidade de se respeitar o tempo da infância, a vivência da criança diante desta fase.

Correlacionando a ideia de tempo à temática da infância Elias (2008) nos traz que o tempo das crianças se difere do tempo dos adultos, pois os primeiros sabem brincar com o tempo e então podem ser considerados como àqueles que realmente entendem tal conceito, por outro lado, os adultos são reféns do tempo, se colocando cada vez mais em busca de conseguirem fazer o máximo possível de tarefas diante de um tempo que para eles vêm se tornando cada vez menor.

É importante destacar ainda que assim como sugerido por Meira (2003), a criança do mundo contemporâneo é intensamente entrelaçada pelo meio em que vive e acaba por ser um agente reprodutor deste viver acelerado, formando-se inconscientemente em um meio social que não respeita o tempo próprio de cada fase.

Somando-se à discussão quanto ao tempo, COMTE-SPONVILLE (2000), nos traz que a ideia do “tempo consciente”, onde o mesmo ressalta as três fases que o tempo pode apresentar, ou seja, o passado (que já aconteceu), o futuro (que ainda esta por vir) e o presente (o agora), e que este sim deve ser vivido de maneira intensa e verdadeira.

Portanto entende-se diante de tais discussões que o tempo da infância vivida pela criança necessita ser respeitado, ofertando à criança um desenvolvimento integral mais qualitativo.

Quanto ao termo criança, entende-se como sugerido por Sarmento (2005), um sujeito sensível (concreto) que se contempla nesta etapa geracional, nesta faixa etária e que este é o ator de tal classe, necessitando então, ser

respeitado por suas características próprias da idade, tendo conseqüentemente seu desenvolvimento natural compreendido por àqueles que o cercam.

De forma a contribuir com esta análise, concordamos com Javeau (2005), quando o mesmo afirma que o termo criança refere-se a uma compreensão psicológica, devendo ocorrer uma preocupação com este sujeito, respeitando suas características individuais.

Ramos (2002) nos alerta que os adultos transformam as crianças em simples mercadorias e os deixam flutuando sem saber como agir com e perante elas, criando desta forma uma realidade conflituosa e desencontrada inclusive no meio educacional infantil.

Como uma maneira de reforçar essa situação conflituosa Ramos (2002) diz ainda que os adultos não criam tempo para trocar afetos, aprender valores e brincar e que não existe tempo para atividades que não se vislumbre o trabalho, a produção. Necessitando então de políticas educacionais que venham contribuir com o processo de desenvolvimento e valorização da criança e não políticas que contribuam para fomentar o processo de exclusão e continuidade das desigualdades sociais impostas pelo sistema, ressaltando que a educação contemporânea (moderna) apenas funciona como ferramenta de garantir a governabilidade, o controle sobre as crianças.

Para Magalhães (2012) deparamo-nos com uma civilização que hipervalorizou a racionalidade e o trabalho em detrimento de outros caminhos do conhecer e dos modos de viver, quer seja de forma individual ou no convívio com a criança. Isso significa que as interações entre adultos e crianças perderam em tempo e qualidade porque estão subordinadas à lógica do mercado. Essa lógica autoriza-nos dizer que nunca se gostou tanto das crianças e, ao mesmo tempo, “produz-se” cada vez menos crianças e cada vez mais dispõe-se de menos tempo e espaço para elas. Os adultos acreditam que é bom para as crianças que os pais fiquem junto delas e, no cotidiano, cada vez mais os pais vivem separados. Os adultos valorizam a espontaneidade das crianças, e ao mesmo tempo a vida das crianças é cada vez mais submetida ao controle e às regras das instituições. Parece consensual que deve ser dada prioridade às crianças embora as decisões políticas e econômicas sejam tomadas sem levá-las em consideração.

Assim, compreende-se que ser criança é vivenciar de forma física, psicológica, emocional e desenvolvimentista o período da infância. Para tanto, torna-

se necessário respeitar esta fase vivida pela criança, não retirando das mesmas o direito de crescer de acordo com as suas fases de desenvolvimento, não incorporando às mesmas, responsabilidades e questionamentos que deveriam ocorrer somente com a vida adulta e respeitando o seu direito de brincar.

Como último termo, referindo-se à palavra brincar, tal termo, conforme sugere Kunz (2013), deve ser entendido como uma atividade marcada por ser válida por si própria, sendo um dos raros instantes que crianças e adultos se encontram na mesma condição, vivendo o presente daquela realização. Desta forma é importante vivenciar o momento da brincadeira, buscando aproveitá-lo para estar próximo da criança, viver um pouco do seu mundo.

Porém, é importante destacar que estes momentos estão se tornando cada vez mais raros e as crianças estão ficando expostas a uma artificialidade prejudicial ao seu desenvolvimento.

Kunz (2013) nos reforça que a grande quantidade de brinquedos e objetos que as crianças de hoje possuem, somadas a artificialidade destes brinquedos, comprometem o ato de brincar em si, refletindo diretamente em seu modo de vida tanto no presente quanto no futuro. Comprometimento este, respaldado por uma infância líquida, onde a criança não teve oportunidade de vivenciar esta fase de brincar livremente e de forma espontânea, sem se preocupar com a objetividade de suas brincadeiras.

Quanto a este processo de retirar a espontaneidade que o ato de brincar exige, Honoré (2009), nos propõe que este brincar simples e cheio de prazer das crianças, vem sendo cada vez mais desvalorizado mediante a busca pela objetividade destas brincadeiras, tentando-se encontrar uma técnica em atividades que não requerem esta característica e fazendo com que as crianças não vivam sua infância de maneira integral, acelerando o seu tempo e criando expectativas futuras e portanto incertas sobre as mesmas.

Diante de variadas análises de cada um dos termos que norteiam este artigo, caminha-se agora no sentido de retratar a importância de preservar a infância das crianças e compreender esta fase como um momento de desenvolvimento pessoal, refletindo-se então, na necessidade de compreender a criança como um ser social, com características individuais que devem ser entendidas pelos adultos.

Consonantes a esta reflexão da preservação da criança, Rousseau (1762), refuta a contextualização que a criança seria um legítimo adulto, porém em

miniatura, ao contrário desta análise o autor indica a criança como um ser com uma existência única, de um mundo autônomo e peculiar, ressaltando a infância como a época da inocência e da pureza, onde a sociedade ainda não foi capaz de prevaricar a natureza do ser-humano.

Como reforço a importância da valorização da infância como tempo de ser criança, Dahlberg, Moss e Pence (2003), ofertam um aporte substancial ao reconhecerem a infância como uma etapa imprescindível da vida do indivíduo, assim como são imprescindíveis também as demais etapas, sendo que esta visão retira a imagem de uma criança incapaz, frágil e inocente e propiciando o nascer de uma criança competente e capaz de construir sua própria rede de conhecimento, cultura e identidade.

Mesmo que muitas das ações voltadas à garantia do período da infância às crianças estejam atreladas a postura dos adultos diante delas, não se pode excluir a força dos meios legais que venham tentar subsidiar a manutenção desta etapa da vida.

2. ÂMBITOS LEGAIS

Em âmbito internacional a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) surge como principal mecanismo de legislar e regular a infância a nível global. Porém, possuímos no mundo diferentes realidades quanto ao modo e qualidade de vida das crianças, necessitando então medidas pontuais de acordo com cada realidade.

Abordando este caráter difuso encontrado na população mundial e de forma específica nas crianças, Santos (2002), ressalta que estamos diante de um caso multidimensional e de difícil compreensão, onde estas mais diversas realidades acabam se interligando em momentos e situações distintas.

Partindo-se do pressuposto da necessidade de análises em escalas mais reduzidas destas mais diversas realidades que acabam se interceptando em momentos distintos, Perez e Passone (2003) contribuem com a abordagem legal da proteção à criança no Brasil, ao ressaltarem que posteriormente à regulamentação da Constituição Federal de 1988 foram instituídas variadas ordenações legais baseadas nos direitos sociais.

Dentre estas ordenações destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/90), a Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal n. 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (Lei Federal n. 8.242/91); a Lei Orgânica da Assistência Social – Loas (Lei Federal n. 8.742/93), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal n. 9.394/96); a Lei Orgânica de Segurança Alimentar – Losan (Lei Federal n. 11.346/06).

Rizzini, Naiff e Baptista (2006), nos afirma que a proclamação da Constituição Cidadã (Brasil, 1988) e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990a), ofertaram a garantia de uma série de direitos civis, sociais, econômicos e culturais de promoção e proteção à criança, fundamentais para a garantia dos direitos das crianças.

Os referidos autores reforçam ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990a), cobra do Estado brasileiro e da sociedade política e civil continuidade nas ações promotoras dos direitos das crianças, buscando a formulação, implementação, monitoramento, controle de tais políticas e ações mobilizadoras que sejam capazes de modificar a visão da sociedade sobre a criança, buscando assegurar as políticas públicas de proteção, promoção de seus direitos e de suas famílias.

Desta forma, conclui-se quanto aos meios legais, que está nas Políticas Públicas para a Infância o grande respaldo legal para a cobrança do respeito aos direitos das crianças. Tais políticas são frutos do Sistema de Garantia de Direitos e são definidas como um composto de atividades e programas que direcionam atuações do poder público, conduzidas pelo Estado, sendo tais diretrizes ferramentas que almejam garantir os direitos propostos na Constituição e demais leis voltadas à integridade das crianças.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhar na construção de uma relação com as crianças que seja cada vez mais próxima e compreensiva, talvez seja o grande desafio para os adultos, para tornar este processo menos penoso, requer um olhar humano sobre as crianças e para isto é necessário que as pessoas repensem sua postura diante da

sua visão sobre a infância e sobre os valores que muitas vezes distanciam as pessoas uma das outras, sejam elas crianças ou adultas.

Fica evidente a necessidade do respeito ao tempo quanto ao desenvolvimento da criança. A forma acelerada com que os adultos querem que as crianças cresçam, afeta de forma significativa o desabrochar de cada fase que o indivíduo necessita de passar, refletindo em um desenvolvimento desequilibrado e cheio de recortes.

Compreender que cada criança é um ser individualizado seja de forma física, psicológica, motora ou intelectual e, portanto, cada uma possui o seu tempo de desenvolvimento, não podendo uniformizar estas crianças e nem retirar a característica essencial da infância que são as brincadeiras sem um propósito específico, a não ser o de se divertir.

Ao submeter às crianças a um tempo homogêneo de desenvolvimento e a uma série de responsabilidades que ainda não lhe cabem, o adulto retira da criança a sua infância, o seu direito de brincar, o seu direito de ser criança, fatos que comprometem significativamente o desenvolvimento saudável da criança, pois em determinados momentos ela pode não se enxergar nem como criança nem como adulto, criando nela uma série de questionamentos que dificultam o seu entendimento quanto ao seu lugar e sua representatividade no mundo.

É necessário refletir que os meios legais são ferramentas que podem e devem garantir os direitos das crianças de viver sua infância sem que sejam submetidos ao mercado de trabalho ou a qualquer outra atividade que venha lhe tirar as atividades recorrentes da infância, mas que eles de forma isolada não são suficientes.

A manutenção da vivência desta fase da vida necessita principalmente da reflexão por parte dos adultos do respeito à criança e ao seu desenvolvimento de forma individualizada e natural, sem quebrar nenhuma etapa impondo-lhes tarefas e responsabilidades que lhe são adequadas.

É importante compreender que cada criança possui o seu tempo de conseguir vencer as etapas de seu desenvolvimento e os desafios que possam aparecer em seu caminho e que mediante às pressões e imposições dos adultos, vencer estes desafios se torna uma tarefa ainda mais árdua e longa.

Assim, através deste artigo buscamos discutir a relevância da preservação da infância como o tempo de ser criança, buscando elucidar que a

forma com que os adultos “conduzem o tempo”, e esta, de forma extremamente exacerbada e acelerada; a forma com que os adultos muitas vezes enxergam as crianças como potenciais profissionais das mais variadas áreas no futuro e como pessoas que devem ser atolados de responsabilidades que o mundo adulto requer, acabam por afetar de forma irrecuperável a fase da infância, a qual deveria ser marcada pelo desenvolvimento natural e gradual da criança.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. S. de. **Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas.** *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 139-156, set./dez., 2010.

ARIÈS, P. **História Social da criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COMTE-SPOMVILLE, A. **O ser-tempo: algumas reflexões sobre o tempo da consciência.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIAS, N. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FRANGELLA, R. de C. P. **Educação infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação.** *Revista Teias*, 2010.

HONORÉ, C. **Sob pressão.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

JAVEAU, Claude. **Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, ago. 2005.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e Ensino Fundamental.** *Educação e Pesquisa*: publicação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MAGALHÃES, S.M.O. **Políticas públicas para a educação da infância: Chegamos a infância cidadã?** *Ensino em Revista*, v.19, n.1, jan/jun.2012.

MEIRA, A. M. **Benjamim, os brinquedos e a infância contemporânea.** *Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre, v. 15, n. 2, p.74-87, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 out. 2011.

PASSONE, E. F. **Políticas sociais de atendimento à infância e juventude: o caso da Fundação Abrinq.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

QVORTRUP, J. **Infância e política.** *Cad. Pesqui. [online]*. v. 40, n. 141, pp. 777-792, 2010.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZINI, I; PILOTTI, F. **A arte de governar criança: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S. (org). **Os processos de globalização, in Globalização: Fatalidade ou utopia.** Porto, Edições Afrontamento, pp. 33-106. 2001.

SANTOS, L. E. **Educação Física: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância.** 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SARMENTO, M. J. **A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade.** In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, M. J; TOMÁS C. A; SOARES N. F. **Globalização, Educação e Re (Institucionalização da Infância Contemporânea).** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – A Questão social no Novo Milênio, Coimbra, 2004.

INTERVENÇÃO GRUPAL COM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR PÚBLICO

BARBOSA, Natasha Pereira – Uni-FACEF
RIBEIRO, Daniela de Figueiredo – Uni-FACEF
PIMENTEL, Eliene de Andrade – Uni-FACEF

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa-intervenção realizada com crianças com idade de 5 a 10 anos de uma escola pública. Objetivou-se compreender como as crianças se sentiam no mundo, na escola e na família e verificar as mudanças ocorridas durante o processo de intervenção. A pesquisa teve natureza interventiva, pressupondo que ao mesmo tempo em que os dados vão sendo coletados, a realidade se transforma, no próprio processo de pesquisa que, ao solicitar reflexões sobre o cotidiano, necessariamente o transforma, pois, todo ato de pensar livremente, trazendo em cena situações imanentes, abre novas perspectivas. Para que se possa investigar situações cotidianas, optou-se pelo sociodrama como modo de condução grupal e instrumento de pesquisa, pois o projeto socionômico de Jacob Levy Moreno pressupõe a co-participação dos atores sociais nos processos de pesquisa.

2. EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Ao longo da história da Educação, a escola foi utilizada, principalmente, como instrumento para formatar e adequar as pessoas que a frequentavam aos modelos de comportamentos considerados ideais, predominantemente no século XIX, em que o objetivo da escola era favorecer o saneamento físico e moral da sociedade. A escola ideal era a que obtinha os melhores resultados em termos de disciplina e vigilância. “Assim um dos principais objetivos da escola era promover a apreensão de conhecimentos e a internalização da disciplina” (MANSANO, 2010, p.208).

Coutinho (2011) afirma que o modelo escolar baseado na racionalidade parece incompatível com o momento histórico em que vivemos. Momento este caracterizado pela aceleração da globalização, a instauração da sociedade de consumo, o declínio de autoridades simbólicas, a decadência do modelo político,

entre outros fatores. Assim a escola está sendo convocada a mudar, deixando de ser somente um local de apropriação de conhecimento científico, passando a se constituir como um espaço de diálogo entre os saberes científico, social e escolar, linguagem entre outros. (COUTINHO, 2011, p. 26).

Desse modo, “Vive-se hoje, na escola, um clima de mal-estar e tensão, advindos de violência e necessidades diversas, que apontam para a busca de saídas e intervenções coletivas urgentes” (RAMOS, 2011, p. 76).

De acordo com Lepsch (2014) a educação deve transformar a sociedade e instrumentalizar o indivíduo para a vida social, incluindo os conhecimentos educacionais acerca da realidade atual. As práticas educativas deveriam levar em consideração as brincadeiras, o contexto social, cultural e emocional das crianças, de modo que pudessem construir os conhecimentos por meio de situações de interação. Isto porque, a partir do lúdico, as crianças conseguem desenvolver suas capacidades de atenção, imitação, imaginação, aspectos de socialização e utilização de regras e papéis sociais.

Na área da psicologia escolar ainda há práticas profissionais que discriminam, rotulam, reduzem os sujeitos a índices e números, reproduzem relações de desigualdade, de poder, com uso indiscriminado de avaliações psicológicas que desconsideram o funcionamento social e institucional, também como responsáveis pela produção do fracasso escolar. Assim, é fundamental questionar sobre esses perigos presentes na atuação do psicólogo escolar, refletir e buscar estratégias sobre outras possíveis práticas, sendo que a busca por estratégias requer a compreensão de que a intervenção e a investigação caminham juntas (MACHADO, 2014).

Nesta direção, os psicólogos que atuam no contexto escolar e exercem a profissão de acordo com uma postura crítica, devem buscar estratégias para potencializar o que se encontra cristalizado, mas não no sentido de desenvolver formas de potencializar aos outros, como se faltassem coisas às pessoas, mas desenvolver a capacidade de potencializar as relações que habitam esse contexto. (MACHADO, 2014).

Os pesquisadores da área da psicologia escolar, como por exemplo Souza (2010) tem caminhado na direção de analisar a instituição educacional, ou seja, os processos que constituem a vida diária escolar e suas relações

Neste sentido, a queixa escolar que anteriormente estava focada na criança desloca-se para as relações produzidas no contexto escolar, criticando assim, o modelo diagnóstico e a culpabilização da criança pelo fracasso escolar. Assim a produção da queixa deve ser considerada um sintoma social e para compreendê-la é necessário o acesso à rede de relações (professores, crianças, pais, escola, alunos), que de acordo com Souza (p.144, 2010) “são vistas como relações de poder e poder produzir e intensificar ou não esse sintoma”.

Uma das possibilidades de atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica é a realização de encontros grupais com as crianças, com intuito de construir um espaço que favoreça a expressão dos significados que os alunos possuem respeito do seu lugar na escola, assim como as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização e “propiciar a ruptura da estigmatização, assim como da sensação de incapacidade e medo das crianças, por meio da valorização das produções realizadas por elas” (SOUZA, p. 145, 2010).

Segundo Antunes (2003), a psicologia escolar comprometida com a transformação da realidade educacional está buscando a superação do corporativismo, pela participação do coletivo na ação pedagógica, aprendendo a compartilhar saberes com outros profissionais. Assim é importante que o psicólogo atue com compromisso ético, no sentido de promover espaços educacionais mais democráticos, considerando a realidade e visando também a transformação social.

2.1. INTERVENÇÕES COM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao se pensar em recursos lúdicos, o psicodrama aplicado à educação se constitui como um valioso instrumento, pois favorece a ação sem despertar a competitividade, desenvolve senso de responsabilidade, cooperação, criatividade e permite a tomada de decisões.

O psicodrama é um processo onde as pessoas podem buscar a espontaneidade e criatividade, por meio do conhecimento da consciência crítica de si próprio e do lugar que ocupa no mundo (LEPSCH, 2014).

Moreno teve como método inicial de investigação uma modalidade de teatro, o teatro do improviso ou da espontaneidade, denominado posteriormente de teatro espontâneo e mais adiante de teatro terapêutico. O psicodrama proporciona técnicas de objetivação da subjetividade e seus conflitos, promove a socialização, o

compartilhamento e a reflexão de situações e valores presentes no dia-a-dia, explicitando conflitos relacionados aos grupos sociais, promovendo o questionamento e a construção de novos conhecimentos e sentidos, como possíveis versões (LEPSCH, 2014).

Ramos (2011) afirma que atividades lúdicas e sociodramáticas facilitam o desenvolvimento dos vínculos entre as pessoas no contexto escolar. A autora realizou um estudo com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública estadual, em Salvador/BA, por meio do sociodrama pedagógico, também uma contribuição de Moreno, sendo um método de ação profunda que trata das relações interpessoais e das ideologias coletivas.

O estudo relata uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa, que teve o objetivo de compreender a importância do vínculo para a aprendizagem e convivência. Esse tipo de pesquisa foi escolhido devido à possibilidade de promover a intervenção com pessoas no contexto escolar e que no cotidiano expressaram seus conflitos, medos, saberes, ódios, amores. Na realidade dos vínculos estabelecidos e no drama vivido novas possibilidades são construídas. “A pesquisa teve uma abordagem pedagógica e não terapêutica, cuja diferenciação decorreu nos objetivos e não nas técnicas psicodramáticas” (RAMOS, 2011, p.80).

No estudo de Ramos (2011), na fase inicial da intervenção foram utilizados questionários, entrevistas e teste sociométrico, sendo que os resultados desses instrumentos indicavam que a relação entre os estudantes estava ruim, e a turma era caracterizada com problemas de aprendizagem, indisciplina e tinha o rótulo de “turma dos repetentes”. Após essa investigação, a intervenção foi realizada em três etapas: o aquecimento, feito com jogos e brincadeiras, o desenvolvimento com dramatizações de temas trazidos pelos alunos e, em seguida o compartilhar, com trocas de ideias, opiniões sobre os sentimentos e conteúdos vivenciados.

Os resultados obtidos neste trabalho foram que os alunos considerados indiferentes aos colegas, no início da pesquisa, se integraram ao grupo, houve maior união e cooperação entre os estudantes criando condições para um espaço relacional em um campo relaxado, propício à aprendizagem (RAMOS, 2011).

Dutra, Peixoto, Silva e Albergaria (2014) confirmaram a importância da promoção de ações que contribuam para a melhoria da qualidade de vida e da aprendizagem por intermédio de oficinas grupais e lúdicas. Ao realizarem uma pesquisa-intervenção com nove alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental de

uma escola pública da cidade de São João Del Rey, indicados pela escola com queixa de dificuldade de aprendizagem, tiveram como objetivo buscar o entendimento das relações vivenciadas pelos alunos. Assim, foram realizadas atividades com as crianças em oficinas grupais e lúdicas que foram escolhidas por propiciar prazer, despertar a expressão da criatividade e espontaneidade, favorecendo a superação de pequenos desafios e a simbolização de suas experiências cotidianas e dificuldades escolares.

Durante as primeiras oficinas grupais, os autores do estudo procuraram conhecer os alunos, observar os seus interesses e necessidades, identificar seus conhecimentos e habilidades, assim como obter informações acerca do processo de aprendizagem e das relações estabelecidas na escola, família e comunidade (DUTRA, PEIXOTO, SILVA e ALBERGARIA, 2014).

Foram realizadas oito intervenções que favoreceram a ressignificação do ponto de vista dos próprios educandos sobre possíveis dificuldades vivenciadas no processo de escolarização, tornando-os sujeitos mais interessados pelo processo de aprendizagem, além da acentuação das capacidades afetivo-cognitivas, a promoção da melhor interação com seus pares e intimidade com os conhecimentos escolares. Também foram realizados encontros e conversas informais com os professores, equipe pedagógica e familiares dos alunos, com o intuito de obter informações sobre como os alunos estavam se comportando e relacionando no ambiente escolar (DUTRA, PEIXOTO, SILVA e ALBERGARIA, 2014).

A pesquisa feita por Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) também descreve uma experiência de intervenção envolvendo estudantes com histórico de fracasso escolar que foi desenvolvida em um serviço-escola, no curso de Psicologia de uma universidade privada. Participaram da pesquisa cinco crianças com idade entre seis e oito anos e cinco adolescentes com idades entre treze e quatorze anos. Também participaram da pesquisa os pais/cuidadores e os profissionais da educação.

Foram realizadas com os estudantes uma triagem inicial por meio de entrevistas com os pais com o intuito de obter dados sobre as características do contexto sociocultural do sujeito, sobre sua história de vida e vivências. Após esta etapa alguns estudantes foram encaminhados para o atendimento na modalidade de grupo (OLIVEIRA, BRAGAGNOLO e SOUZA, 2014).

No atendimento grupal as pesquisadoras buscaram oferecer uma relação de confiança e um espaço seguro, para que os estudantes não sentissem julgadas e avaliadas durante este processo. Durante os encontros grupais com os estudantes as pesquisadoras utilizaram como instrumentos desenhos, vídeos, fotografias, brinquedos, jogos, revistas, literatura infanto-juvenil. Segundo Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) foram planejadas técnicas a partir das narrativas das crianças, com a intenção de potencializar as diversas ações que marcam o processo de produção do saber da criança.

As pesquisadoras perceberam que algumas crianças se encontravam rotuladas como incapazes, sendo que elas demonstravam este estigma por meio dos silêncios, dos olhares vagos, dos corpos curvados, fazendo pensar em processos de subjetivação caracterizadas pela lógica patologizante e biomédica.

O atendimento em grupo com os estudantes teve como pressuposto metodológico mobilizar o estudante para que se colocasse como um ser ativo, pensante e criativo, sendo que cada encontro possibilitou que os estudantes refletissem sobre a situação que estavam vivendo. Procurou-se também valorizar as experiências individuais e ressignificar seu olhar sobre a escola, para que cada um se percebesse como sujeito potencialmente capazes (OLIVEIRA, BRAGAGNOLO e SOUZA, 2014).

Foram realizados também encontros com os pais e com os profissionais da educação, pois compreende-se o “fracasso escolar” como um fenômeno multifacetado, entrelaçado numa rede de relações que inclui a escola, família e estudante.

No contexto atual, os psicólogos escolares devem refletir sobre possibilidades de intervenções a partir de questões teóricas e metodológicas sobre o porquê da criança/estudante não aprender, construindo referências para a mudança dessa realidade, com intuito de compreender o fenômeno a partir da perspectiva da criança, considerando o seu processo de escolarização e problematizando o conceito de fracasso escolar (OLIVEIRA, BRAGAGNOLO e SOUZA, 2014).

3. JUSTIFICATIVA

Segundo Ramos (2011), Lepsche (2014) e Guzzo (2007) vivê-se hoje na escola um clima de mal-estar e tensão e cada vez muitas crianças ainda

fracassam nesse contexto, assim os autores supracitados apontam a necessidade da realização de intervenções coletivas urgentes.

Ramos (2011), Silva (2004), Dutra, Peixoto, Silva e Albergaria (2014) realizaram pesquisa-intervenção com crianças com queixas de dificuldades escolares e obtiveram resultados relevantes, como por exemplo, melhoria nos níveis relacionais, afetivos e cognitivos das crianças, por intermédio de oficinas grupais e lúdicas. Deste modo, orientada na mesma perspectiva, essa pesquisa buscou realizar um trabalho semelhante que ao invés de utilizar apenas entrevistas como recurso metodológico, realizou um processo de intervenção por meio de oficinas grupais e lúdicas com crianças com queixas de dificuldades escolares, tendo como intuito verificar modificações do ponto de vista relacional, afetivo e cognitivo nas crianças participantes.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Compreender um processo grupal sociodramático vivido por crianças de uma escola pública e verificar possíveis modificações no universo das crianças.

4.1.1 Objetivos específicos

- a) Mapear as queixas da escola e da família em relação às crianças.
- b) Compreender como as crianças se sentem no mundo, na escola e na família.
- c) Verificar as mudanças ocorridas durante o processo de intervenção.

5. METODOLOGIA

Este trabalho se caracterizou como uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa. Este tipo de pesquisa caracteriza-se pela existência de um “plano que baseia-se em objetivos, em um processo de acompanhamento da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (ANDRÉ, 2007, p.33).

A presente pesquisa contou com a participação de 29 crianças com idade entre 5 e 1 anos que estavam cursando o Ensino Fundamental, ou seja, do 2ºano do Ensino Infantil e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em escola pública municipal e que foram atendidas no estágio específico em psicologia escolar por 21 alunos do 4º ano do curso de psicologia de um centro universitário no ano de 2015.

Os graduandos juntamente com a pesquisadora realizaram oficinas grupais e lúdicas com as crianças dentro da proposta sociodramática. Foram realizadas 10 sessões, de 1h30 de duração, semanalmente. As crianças foram agrupadas de acordo com a série escolar, construindo cinco grupos.

Cada sessão foi realizada em três etapas: o aquecimento, feito com jogos e brincadeiras, o desenvolvimento com dramatizações e jogos lúdicos. Em seguida, no compartilhar foram realizadas trocas de ideias, opiniões sobre os sentimentos e conteúdos vivenciados. O roteiro temático para a condução das oficinas grupais e lúdicas com as crianças foram divididos em três eixos temáticos: Eu no mundo; Eu na família; Eu na escola. Os diários de campo das sessões foram analisados por meio de análise de conteúdo nos moldes propostos por Minayo (1994). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes da pesquisa foram divididos em cinco grupos por faixa etária, conduzidos por estagiários diferentes, mas seguindo o mesmo roteiro temático (em ordem aleatória). A seguir será apresentada a descrição das oficinas grupais e lúdicas realizadas com as crianças no segundo semestre 2015

Quadro 1 - Descrição das oficinas grupais e lúdicas

Descrição das oficinas grupais e lúdicas realizadas com as crianças no segundo semestre 2015		
Sessão	Tema	Atividades
1	Eu no mundo	Reconhecimento da natureza e de onde vivemos. Plantação de sementes para favorecer a criação de vínculos entre as crianças e os estagiários e para simbolizar seu próprio plantio naquele lugar/grupo.
2	Eu no mundo	A atividade inicial realizada foi a da “caixa preta”. Havia uma caixa com uma abertura, e com alguns objetos dentro (algodão, palha de aço, açúcar, café), e as crianças deveriam dizer o que eles sentiam quando tocavam nos objetos. Em seguida as crianças foram vendadas e foram dadas a elas alguns tipos de frutas para que elas sentissem o sabor (goiaba, morango, mexerica e limão).
3	Eu no mundo	Para atividade inicial foi entregue a cada criança uma folha de sulfite em forma de coração, e foi pedido que eles desenhasssem ou colassem figuras que representassem o mundo delas. Após foi feita uma conversa e cada criança falou sobre a sua criação.
4	Eu na escola	A atividade inicial foi uma conversa sobre o que as crianças gostavam e não gostavam em relação à escola. Após foi proposto que as crianças encenassem alguma situação presente no cotidiano escolar. As crianças encenaram aula de música, sendo que a professora ficava brava pois, todos conversavam muito durante a aula.
5	Eu na escola	As atividades foram a realização de desenhos e conversa sobre o que as crianças gostavam e não gostavam no ambiente escolar.
6	Eu na escola	A atividade inicial foi a realização de um “caça- ao- tesouro”. Posteriormente foi realizada uma conversa no qual as crianças falaram de como era escola para cada um.
7	Eu na família	Inicialmente foi feito uma brincadeira livre. Posteriormente foi feita a “foto da família”, sendo que as crianças usaram lápis de cor e giz de cera para representarem membros de sua família e em seguida foi tirada uma foto da representação de cada criança e cada criança compartilhou quem eram os membros de sua família.
8	Eu na família	Inicialmente foi realizada a construção de aviões de papel com os quais as crianças brincaram. Em seguida foi pedido que cada criança falasse algo bom e algo ruim que vivenciavam em sua família. Posteriormente as crianças fizeram desenhos com giz de cera das situações faladas anteriormente.
9	Eu na família	Inicialmente foi realizada uma conversa sobre o que a família representava para cada uma das crianças. A segunda atividade foi a construção de membros da família com argila.
10	Encerramento	Foi feito uma retrospectiva junto com as crianças de tudo que elas vivenciaram durante as sessões. Em seguida foi

feito um encerramento com todas as crianças participantes da intervenção.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

O quadro a seguir apresenta a descrição das queixas familiares e da escola em relação as crianças participantes da intervenção:

Quadro 2 - Queixa das famílias e escola em relação as crianças participantes da intervenção

Descrição queixas das famílias e escola em relação as crianças					
Grupo	Série	Idade	Nº particip antes	Queixas família	Queixas escola
1	2º ano Ensino Infantil	5	7	Timidez, agitação, agressividade, insegurança e indisciplina.	Desatenção, tristeza, indisciplina, ansiedade e insegurança.
2	1º e 2º ano Ensino Fundamental	6	7	Agitação, distração, insegurança, ansiedade, dificuldade de socialização e a criança não gosta de fazer a lição de casa.	Não sabe as letras do alfabeto e os números; agitação, distração e insegurança, dificuldade na escrita, dificuldade em fazer amigos e desatenção.
3	3º ano Ensino Fundamental	8	5	Lentidão, dependência, insegurança e dificuldade de aprendizagem.	Conversa excessiva durante a aula, lentidão, insegurança e dificuldades em atividades de raciocínio e de reter informações.
4	4º ano do Ensino Fundamental	9	5	Timidez, não gosta de ir à escola e desatenção.	Desatenção, timidez, baixa autoestima, aluno repetente, dificuldades em memorização e dificuldades em aprender matemática.
5	5º ano do Ensino Fundamental	10	5	Insegurança, depressão, timidez e dificuldades de socialização.	Desatenção, insegurança, falta com frequência as aulas, timidez e a dificuldades de socialização.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

No atual estudo observa-se que algumas queixas de comportamentos em relação as crianças tanto da escola quanto da família não foram percebidas durante a intervenção, como por exemplo queixas de desatenção, lentidão. As

queixas relativas a timidez, ansiedade, indisciplina inicialmente foram identificadas, contudo ao longo do processo de intervenção essas queixas foram desfeitas. Pontua-se que alguns casos, a queixa escolar apresentada deve ser investigada cuidadosamente possibilitando que a criança tenha auxílio caso necessário. Por isso é importante o psicólogo ir além dos estereótipos presentes na escola repensando também as relações institucionais e as práticas escolares que produzem e mantêm o fracasso escolar e investigar cuidadosamente cada queixa. A partir de uma perspectiva crítica, a queixa escolar que anteriormente estava focada na criança, a partir de estudos de Patto (1984) desloca-se para as relações produzidas no contexto escolar, criticando o modelo diagnóstico e a culpabilização da criança pelo fracasso escolar. Assim, a produção da queixa deve ser considerada um sintoma social e para compreendê-la é necessário o acesso à rede de relações (professores, crianças, pais, escola, alunos) e compreender a escola como uma instituição que ainda hoje atua com a função social de formatar indivíduos.

As queixas das crianças indicadas pela escola estavam predominantemente relacionadas a problemas de comportamento. Assim como pontua Boarini (2013) dificuldades e problemas na aprendizagem, dificuldades de leitura, escrita e matemática já não são as principais queixas escolares. “A desatenção e conversas paralelas dos alunos durante as aulas, o atraso na entrada e a pressa para sair da escola, agressões verbais ou físicas aos colegas são queixas muito mais frequentes do que o esperado na instituição escolar” (BOARINI, 2013, p.124). E houve mais indicações de crianças das séries iniciais, corroborando com o estudo de Machado (2003), sendo que a partir de intervenções realizadas em escolas públicas por meio do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia USP-SP (1986), pontua que as principais queixas em relação as crianças encaminhadas para o atendimento eram de problemas de aprendizagem e de comportamento, estando a maioria dos alunos cursando as séries iniciais. Segundo a autora, com as intervenções em psicologia escolar 85% das queixas iniciais foram desfeitas e somente 15% das crianças tinham necessidades de atendimento específico.

A escola indica a queixa de indisciplina/agitação para algumas crianças do Grupo 1, com idade média de 5 anos (2º ano Ensino Infantil) e não indica essa queixa para as crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, assim é possível refletir que ao adentrar na escola há uma padronização de comportamentos

que a criança deve seguir e uma promoção do adestramento dos alunos. Na maioria das vezes a criança deve ficar horas sentada em sua cadeira sem movimentar-se, desconsiderando a sua singularidade, as interações, os seus desejos em aprender e aos poucos o seu corpo vai sendo docilizado e disciplinado. Formata-se o indivíduo naquele ambiente, pois a disciplina é uma das maneiras de interditar o corpo do aluno, proibindo-o de mostrar quem ele é. A queixa de indisciplina pode ser comum nas crianças menores, pois elas ainda não foram docilizadas, seus corpos ainda anseiam pelo movimento o que provavelmente não ocorre com as crianças maiores já moldadas ao modelo disciplinar, pois a queixa de indisciplina não é frequente nos alunos mais velhos.

A escola aponta a queixa de insegurança frequentemente nos alunos a partir do segundo até o quinto ano. Este dado aponta que se exige da criança uma postura ativa e autônoma ao longo do seu processo de educação, mas faz-se necessário repensar o que é feito para promover a autonomia das crianças, visto que ao longo dos anos as crianças são cada vez mais moldadas ao sistema educacional muitas vezes sem serem autoras do seu processo. Desse modo, é importante refletir qual o sentido da educação para os indivíduos, apenas formar para o mercado de trabalho ou a educação pode ser vista como potencial para formar pessoas capazes de resolver de forma criativa os problemas que as cercam e acolher as complexidades e diversidades do mundo.

Uma das queixas da escola concernente a uma criança foi que ela era uma criança lenta para realizar as atividades propostas, mas como a lentidão se transforma em uma queixa? A partir do momento no qual as singularidades de cada pessoa são desconsideradas não há tempo e espaço para que as crianças possam existir. Em salas de aulas lotadas, professores sem recursos, desmotivados e muitas vezes de mãos atadas frente a um sistema educacional não sobra espaço para que os alunos tenham seu próprio tempo e ritmo, além de que em uma sociedade contemporânea marcada pela aceleração do tempo não é permitido “perder” tempo.

Em um momento de crescente aumento de diagnósticos de TDAH, o número de queixas de desatenção da escola em relação as crianças chama atenção. Qual o significado desta queixa presente em quase todas as séries? Será que está faltando encantamento em aprender? Vive-se tempo de tédio na educação e é fundamental favorecer este encantamento. Talvez seja possível resgatar o encantamento por aprender por meio da natureza, do lúdico, na promoção de um

espaço de cooperação onde todos os atores escolares possam ter vozes e os vínculos serem vistos como imprescindíveis no contexto escolar, tal como foi observado na atual pesquisa.

Durante as sessões grupais realizadas no atual estudo foi observado que as atividades propostas favoreceram a valorização das produções das crianças, pois os estagiários reforçavam que não havia certo ou errado, feio ou bonito concernente ao que as crianças produziam ou falavam durante as sessões grupais, potencializando também a autoria de cada criança. É fundamental valorizar as produções das crianças por meio da criação de espaços que possibilitem que as crianças expressem seus sentimentos e os problemas que enfrentam no cotidiano escolar. De acordo com Souza (2010), em relação a atuação do psicólogo escolar uma das possibilidades é a realização de encontros grupais com as crianças, com intuito de construir um espaço que favoreça a expressão dos significados e a valorização das produções feitas pelas crianças.

Foi observado na situação final do Grupo 4 um clima de confiança no grupo, pois as crianças puderam compartilhar seus conflitos vividos fora das sessões e buscar por meio do grupo soluções para lidar com situações diversas. As crianças estavam expressando-se mais, compartilhando com grupo inclusive fatos de suas vidas pessoais. Outro exemplo relatado do Grupo 5 *“Pode-se observar o aumento do vínculo entre as crianças, as crianças do grupo Débora e Juliana falaram que não se davam bem com Camila, mas que isso mudou e que já brigaram algumas vezes, mas isso não acontece mais”* (diário de campo sessão 3). Assim, como no estudo de Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), buscou-se oferecer uma relação de confiança e um espaço seguro, por meio da construção de vínculos, para que as crianças não sentissem julgadas e avaliadas durante o processo. No mesmo sentido, Ramos (2011) propõe que a integração grupal favorece a cooperação entre os estudantes, criando condições para um espaço relacional em um campo relaxado, propício à aprendizagem.

Os atendimentos em sessões grupais e lúdicas tiveram como intuito propiciar um espaço para despertar a criatividade, espontaneidade, favorecer a superação de desafios e construir novas possibilidades no cotidiano das crianças. Assim observa-se que no Grupo 2 no encerramento das sessões, as crianças demonstraram encontrar outros modos de lidar com os seus medos, como por exemplo, através da criação de algo que os protegessem ou tornando-se

personagens que protegiam. Eles também demonstraram aumento do reconhecimento da natureza, pois eles representavam personagens “protetores da natureza”, ampliando assim, o modo de relacionar-se com o mundo. As sessões grupais e lúdicas possibilitaram que as crianças refletissem sobre a situação que estão vivendo, no sentido de valorizar as experiências individuais para que cada um se percebesse como sujeito potencialmente capaz, tal como foi observado no estudo de Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), que afirmam que o atendimento em grupo com estudantes tem como pressuposto metodológico mobiliza-los para que se coloquem como um ser ativo, pensante e criativo

Para Lespch (2014) as práticas educativas deveriam levar em consideração as brincadeiras, o contexto social, cultural e emocional das crianças, de modo que pudessem construir os conhecimentos por meio de situações de interação. Isto porque, a partir do lúdico, as crianças conseguem desenvolver suas capacidades de atenção, imitação, imaginação, aspectos de socialização e utilização de regras e papéis sociais. Assim, quando uma das crianças participantes da intervenção relata que *“quero ser biólogo, e gostaria de aprender na escola tocando e sentindo os elementos, assim como aprendemos na chácara”* (diário de campo sessão 6) há a necessidade de repensar o modelo tradicional de educação pautado ainda, principalmente, na atividade intelectual descolada da vida. Ainda é necessário refletir sobre a função social da escola, tendo em muitas situações apenas a função de formar indivíduos para o mercado de trabalho.

No geral, os grupos passaram de uma situação em que seus membros falavam todos ao mesmo tempo, se agrediam, competiam e se impunham aos outros a uma situação de convivência mais saudável. Algumas crianças, no início não tinham voz. As sessões de desenvolvimento, que ocorreram no meio do processo, mostraram que já havia construção de vínculos e busca por novos modos de sociabilidade, sendo que as dramatizações e utilização da realidade complementar como recurso de transformação. Nas sessões finais observou-se ampliação de expressões verbais, argumentação, criação de novos papéis, ou novas formas de vivenciar papéis no mundo na família e na escola.

Na primeira sessão o tema trabalhado foi a apresentação das crianças e dos estagiários de cada grupo como que os grupos foram divididos por faixa etária e série escolar. Também foram trabalhadas as motivações e expectativas das crianças com relação ao grupo e realizada a criação de um contrato grupal. Para a

criação deste contrato inicial as crianças puderam expressar o que elas consideravam importante para o funcionamento do grupo, sendo esta uma experiência inicial de autoria das crianças. Além da opinião das crianças foi trabalhada a questão de cada um falar sobre si nos grupos e não do outro, do sigilo de todo o processo vivido e do compromisso de estar junto com o grupo durante a sessão.

Durante o processo, os grupos puderam se aprofundar mais. As crianças começaram a discutir dificuldades vividas no cotidiano, medos e conflitos particulares. Além disso, com o devido suporte, e sem ameaças externas, no ambiente protegido do grupo, as crianças puderam experimentar no espaço do “como se”, no qual Moreno (2006) denominou *Realidade suplementar*, novas possibilidades se abrem, sendo possível rematizar vínculos e papéis. A *Realidade Suplementar* surge do psicodrama a partir da proposta de atuação no palco que, constituindo-se num contexto de “como se”, de faz-de-conta, permite ao indivíduo atualizações e “atuações” terapêuticas, sem as consequências, problemas e dificuldades que realizá-las na realidade atual acresceriam (MORENO, 2006). De acordo com Ribeiro (2000) no “como se”, a situação vivida em sociedade e no grupo aparecem sobrepostas, o real e o imaginário se misturam e o drama aparece circunscrito na história de um dos membros, aquele que dá voz, no momento, ao movimento grupal.

Nas sessões finais os temas discutidos nos grupos foram voltando a superfície caracterizando o encerramento do processo. É importante ressaltar que houve a criação de um clima de confiança entre os participantes do grupo, o que propiciou um grande envolvimento das pessoas com o trabalho, tendo ocorrido a formação de vínculos. Na sessão de encerramento, os comentários apontaram satisfação das crianças em terem participado das sessões grupais lúdicas. Foi propiciado um clima de comemoração e esse retorno à superfície foi fundamental para que o grupo encerrasse bem, com sentimentos positivos.

No eixo temático “eu no mundo” observa-se que em todos os grupos as crianças trouxeram a natureza (árvores, animais, plantas, água) como parte do mundo delas, provavelmente devido ao fato do local da intervenção ser cercado de árvores, plantas, flores, e os recursos da natureza foram utilizados durante a intervenção, possibilitando as crianças se apropriarem de outro modo de aprender por meio das experiências vividas, fazendo sem separar o saber da vida. E também

as crianças demonstraram ter apropriado de um outro modo de relacionarem com a natureza. Segundo PUPIN e ANDRADE (2010, p.15) aprender é sempre um tornar-se, “vir-a-ser, ‘Devir’, jamais apenas adquirir ou internalizar representações ou conceitos, regras de condutas ou valores, a criança precisa efetivamente ‘tornar-se’, ‘experimentar’, aquilo que se quer lhe ensinar”.

As crianças também apresentaram bens de consumo (moto, brinquedos, piscina) como parte do mundo delas, refletindo o modelo da atual sociedade de consumo. Algumas crianças também trouxeram personagem (heróis, Mickey, fadas, magos) como parte de seu mundo. Nota-se a importância do grupo para as crianças menores como parte do mundo delas.

Em relação ao eixo temático “eu na escola” observa-se que no geral, as crianças apresentaram as punições e castigos como algo negativo para elas, como a professora brava, relacionando com a maior parte das queixas que é indisciplina, desatenção, insegurança, possivelmente as professoras punem e castigam quando os alunos expressam esses comportamentos.

O que as crianças trazem como positivo na escola foram as aulas diferentes, as festas, a amizade, ou seja, os momentos mais valorizados na escola são aqueles que proporcionam outras atividades que não são os racionais e que favorecem as interações e que possibilitam a convivência e a formação de vínculos e também os momentos lúdicos são vistos como importantes. Pode-se observar que na escola as relações sociais ainda não são privilegiadas e para as crianças as relações e os vínculos são fundamentais, pois elas trouxeram esses momentos como o que mais gostam na escola. Observou-se ainda que muitas vezes esses momentos preferidos das crianças são usados como punição, pois as crianças relatam que ficam sem o momento do recreio como castigo por algum “mau comportamento”.

Em relação as famílias, as crianças apresentaram valorizar os afetos na família mesmo não sendo algo que eles vivem com frequência. No geral, as crianças trouxeram o desejo de aumentar a convivência com a família.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender um processo grupal sociodramático vivido por crianças de uma escola pública e verificar possíveis modificações no universo das crianças.

A partir da análise dos resultados do atual estudo, verificou-se mudanças no universo dos grupos das crianças participantes da intervenção. Pode-se observar modificações relacionais e afetivas das crianças, como, maior socialização e aumento das expressões verbais. Verificou-se também que as atividades com as crianças em oficinas grupais e lúdicas propiciaram a expressão da criatividade e espontaneidade, favorecendo a superação de desafios e a reflexão das experiências cotidianas. Ainda, possibilitou que as crianças questionassem e construíssem outro modo de convivência, pautado no respeito e cooperação com os colegas.

Na área da psicologia escolar há práticas profissionais que discriminam, rotulam, reduzem os sujeitos a índices e números, reproduzem relações de desigualdade, que desconsideram o funcionamento social e institucional, também como responsáveis pela produção do fracasso escolar. Desse modo, ressalta-se a relevância de uma pesquisa-intervenção em psicologia escolar que considere não somente os alunos, mas também todos os envolvidos no processo educacional, como os professores, gestores da escola e os familiares, buscando potencializar singularizações nos modos de subjetivação que favoreçam novas formas de existência, atuando em uma perspectiva crítica.

O psicólogo pode colaborar com a construção de um novo paradigma no processo de democratização da educação por meio do debate sobre as políticas públicas educacionais. Também pode fornecer instrumentos potencializadores de práticas de educação e cuidados em saúde que contemplem a diversidade nas formas de ser e aprender, respeitando os direitos das crianças de receberem uma educação integral, plena de valores humanistas, não medicalizante e que aponte para uma sociedade solidária, plural e sustentável.

Ressalta-se também, a importância dos recursos grupais e lúdicos na coleta de dados, principalmente com as crianças, com intuito de promover espaços de mudanças e reflexões no contexto escolar, pois são instrumentos que favorecem a cooperação grupal e podem promover melhorias nas relações escolares e nos processos de aprendizagem, potencializando o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ANTUNES, M.A.M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (ORGS). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-168.

COUTINHO, L.G. Pesquisa - intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.63, n.1, p.1-10, 2011. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/694>>. Acesso em 8 de mai. 2015.

DUTRA, N. S; PEIXOTO, K. M; SILVA, D. L; ALBERGARIA, M.T.A. Oficinas lúdicas e o resgate do sucesso escolar. **Revista Ciência em Extensão**, v.10, n.2, p.84-94, agosto. 2014. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/971>. Acesso em 14 de mai. 2015.

LEPSCH, M.P. A escola como agente facilitador da espontaneidade: como a socionomia pode contribuir na preservação do sujeito que inicia a sociabilização. **Outras Palavras**.v.10, n.2, p 126-145, dezembro. 2014.

MACHADO, A.M. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 34, n. 3, p. 760-773, 2014.

MANSANO, S.R.V. Novas aventuras em sala de aula: uma análise sobre a educação na sociedade de controle. **Athenea digital**, n.17, p.207-215, março. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.(Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, J.L.A.P; BRAGAGNOLO, R.I; SOUZA, S.V. Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. **Rev. Abrapee**. v.18, n.3, p. 477-484, set/dez.2014.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1984.

PUPIN, R.S; ANDRADE, A. S. A Realidade Suplementar como ambiente lúdico na aprendizagem de habilidades metacognitivas em matemática. **Diálogos Acadêmicos**. v. 2, n. 2, 2011.

RAMOS, A.L.L. Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. **Revista brasileira de psicodrama**, v.19, n.18, p. 73-84. 2011.

SOUZA, M.P.R. Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**. v.23, n. 83, p.129-149, mar.2010.

INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

OTSUKO, Tais Maria – UNESP²⁵⁰
SOUZA, Tatiana Noronha de – UNESP²⁵¹

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), trata da finalidade da educação infantil, no Artigo 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). A LDBEN também sofreu alterações e observamos que este artigo se modifica com nova redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos [...]” (BRASIL, 2013). Por essa razão, acreditamos que os sistemas públicos de ensino, devem promover oportunidades para que as instituições construam Propostas Político-Pedagógicas organizadas de modo a nortear o trabalho docente criativo e, dispostas a desafiar as crianças com atividades de diversas temáticas, para que o desenvolvimento integral se concretize.

Com relação à pré-escola, entendemos que trata-se de um ambiente onde diversos temas podem ser abordados, dentre esses, a temática de educação nutricional. Isto se justifica pela necessidade das crianças desenvolverem hábitos alimentares saudáveis com o intuito de manterem a sua saúde e evitarem os graves prejuízos da obesidade, além de compreenderem o significado cultural dos alimentos e culinária e seu país, e desenvolverem uma relação saudável com a alimentação. Desta forma, uma criança que possui um hábito alimentar equilibrado tem, como consequência, o seu desenvolvimento adequado, e boa qualidade de vida. Assim, este trabalho parte de uma visão preventiva, de maneira a evitar que, futuramente estas crianças tornem-se adultos obesos, e portadores de doenças crônico-degenerativas. No entanto, a alimentação não pode ser tratada apenas do ponto de vista biológico, pois outros aspectos cercam a questão da alimentação, tais

250 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Franca. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. taisotsuko@yahoo.com.br.

251 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Jaboticabal. Doutora. tati_noronha@yahoo.com.br.

como, o emocional, a religião, o social, o econômico, a cultura, a etnia, entre outros. Desta forma, a alimentação não pode ser vista apenas como um combustível para o nosso organismo.

O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para a manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribui para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 55, vol. 2).

Acreditamos que realizar educação nutricional é também desenvolver a autonomia das crianças, desta forma, os educadores devem contar com o apoio dos gestores para que façam uso do seu conhecimento, sensibilidade e criatividade, no desenvolvimento das atividades. As práticas pedagógicas problematizadoras e reflexivas, permitem desenvolver o senso crítico e a autonomia das crianças, para que tenham a liberdade de realizar escolhas alimentares corretas.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (FREIRE, 1996, p. 26)

Acreditamos na capacidade, iniciativa e autonomia do educador a fim de colocar em prática as atividades pedagógicas referentes a educação nutricional. Desta forma, esta é a chave mágica para a criança aprender com prazer através do lúdico, impondo-lhe desafios e estimulando a sua curiosidade.

O presente trabalho tem como objetivo realizar a análise das práticas pedagógicas de educação nutricional em uma instituição pública de educação infantil de uma cidade do interior do Estado de São Paulo por meio da observação. Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp do campus de Franca.

2. A COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre do ano de 2016, por meio da observação em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) do bairro Companhia de Habitação Popular II (Cohab II) de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A observação foi realizada em uma EMEB, sendo o critério de

seleção da escola estar situada em bairro periférico no município.

Em relação ao público atendido pela escola, este é formado por moradores do bairro Cohab II e outros bairros que encontram-se no entorno da unidade. As crianças são provenientes de famílias de média e baixa renda, sendo que algumas encontram-se em situação de grande vulnerabilidade devido à carência econômica, social e cultural. A instituição atendeu em 2016 um total de 204 crianças da pré-escola e da creche, nos períodos manhã e tarde.

Realizamos a observação de quatro turmas da pré-escola, duas turmas de maternal (A e B) e duas turmas de jardim (A e B), somando um total de 76 crianças. As crianças do maternal possuem entre quatro e cinco anos de idade e as crianças do jardim possuem cinco anos de idade. As observações foram realizadas no período matutino, das 7:00 as 11:00 horas, de segunda a quinta-feira, perfazendo um total de 19 dias (74 horas) em campo de pesquisa. Os principais momentos observados foram: a recepção das crianças, atividades em sala de aula e as refeições – café da manhã e almoço.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, foram observadas as crianças, o casal de cozinheiros e as quatro docentes das respectivas turmas, sendo uma docente para cada sala. Estes funcionários da instituição encontravam-se sempre presentes no refeitório no momento da refeição. Observamos a presença de outras pessoas que estavam presentes neste local, com uma menor frequência: uma estagiária, a diretora e três funcionárias dos serviços gerais.

O principal instrumento de coleta de dados foi o diário de campo, e para auxiliar o momento de observação, foi elaborado um roteiro que incluiu uma lista de aspectos a serem observados, como, por exemplo: sistema de distribuição dos alimentos, cardápio do dia e comportamento dos adultos no momento da refeição das crianças. Ao final das observações, as informações contidas no diário de campo foram digitadas com a finalidade de auxiliar na organização e análise dos dados observacionais. Posteriormente, os dados foram tabulados com o objetivo de analisarmos com maior clareza a realidade do campo de pesquisa. Os dados foram quantificados e analisados à luz da literatura da área.

3. ALGUNS RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA INSTITUIÇÃO

Os resultados aqui apresentados se organizam em três dimensões:

cardápios, sistema de distribuição de alimentos e momentos de aprendizagem. Acreditamos que essas três dimensões são de extrema importância, isto porque oferecer um cardápio variado e colorido é dar a oportunidade para a criança aprender a se alimentar de forma saudável. No que diz respeito à distribuição de alimentos, proporcionar o sistema self-service é favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças. Com relação ao momento de aprendizagem, pensamos que a refeição das crianças é um momento muito rico onde as docentes devem dialogar com as crianças a fim de favorecer novas leituras de mundo e ampliar os seus conhecimentos.

4. OS CARDÁPIOS

Os alimentos mais frequentemente servidos no café da manhã eram biscoitos de água e sal e de maisena, pão de leite, margarina como recheio e leite integral com achocolatado. Em relação aos alimentos sólidos, dos 19 dias observados, em seis dias foram servidos biscoito de água e sal, em três dias foram servidos biscoitos de maisena e em 10 dias foram servidos pão de leite com margarina. Quando se trata de bebida, em 18 dias serviram leite integral UHT com achocolatado e em um dia foi servido chá mate com açúcar.

Temos consciência que o Programa Nacional de Alimentação Escolar depende diretamente de recursos públicos federais limitados, contudo, a gestão mais eficiente dos recursos é realizada no âmbito municipal por conta da descentralização ocorrida em 1994. Apesar disto, acreditamos que o cardápio do café da manhã poderia ser mais variado, a fim de estimular o paladar das crianças. Preparações como bolo simples (bolo de laranja, bolo de milho), pão caseiro (pão de cenoura), vitaminas de frutas (leite batido com banana e maçã), iogurte ou bebida láctea de frutas, entre outros alimentos diferenciados poderiam fazer parte do cardápio das crianças, mesmo que esporadicamente. Desta forma, com um cardápio mais variado e atrativo, estaremos contribuindo para a formação de hábitos alimentares mais saudáveis das crianças. O objetivo de oferecer uma refeição adequada é o de proporcionar à criança o equilíbrio entre idade, peso e estatura, além do desenvolvimento físico e psíquico harmoniosos. Crianças maiores não necessitam de uma alimentação com modificação de texturas e consistências, desta forma há a possibilidade de oferecer um cardápio variado, sempre com alguma

novidade, a fim de estimular o paladar e evitar a monotonia. (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004).

Quando se trata do almoço, dos 17 dias em campo, em apenas seis o cardápio encontrava-se completo. Philippi e Alvarenga (2004) defendem que podemos considerar uma refeição qualitativamente satisfatória quando as escolhas dos alimentos pertencem aos grupos de alimentos básicos (carnes, ovos e laticínios, cereais, massas e grãos, e vegetais e frutas). Não podemos considerar uma refeição de qualidade satisfatória quando um ou mais destes grupos forem frequentemente evitados. O cardápio é uma lista de preparações e bebidas, determinada de acordo com o público a ser atendido, e para as refeições principais, almoço e jantar é composto pela entrada, prato principal ou prato proteico, guarnição, sobremesa e bebida (MARTINS; BASÍLIO; SILVA, 2014).

E em 11 dias havia a ausência de algum tipo de alimento, neste caso geralmente a sobremesa, e visto que esta tratava-se de uma fruta, o prejuízo é considerável. Isto porque as frutas são excelentes fontes de vitaminas, minerais, carboidratos e fibras, também contêm pouca proteína e gordura. As vitaminas mais encontradas são a vitamina C e o caroteno, e os minerais, o principal é o potássio seguido do ferro (PHILIPPI, 2006). Assim o cardápio completo, oferece às crianças um maior aporte de nutrientes, o que é muito importante nessa fase do desenvolvimento.

Algumas considerações devem ser feitas, por exemplo, a salada de alface era uma constante no cardápio das crianças. Dos 17 dias observados, em 13 foi servida uma salada de alface, o que nos indica a existência de um cardápio monótono, com pouca variedade de alimentos e, conseqüentemente, de nutrientes. Quando se trata do processo educativo das crianças precisamos buscar respostas para as seguintes indagações: Como formar um hábito alimentar saudável, se não apresentamos às crianças as mais diversas verduras? Como as crianças irão se habituar a consumir repolho roxo, rúcula, chicória, acelga, dentre outros folhosos se não lhe são ao menos apresentadas através do cardápio escolar?

As hortaliças observadas no cardápio foram: brócolis, cenoura, batata, alface, abobrinha, tomate, milho, chuchu, repolho, beterraba, mandioquinha e couve. Algumas delas não foram observadas compondo o cardápio das crianças como, por exemplo, berinjela, pepino, batata-doce, acelga, almeirão, chicória, repolho roxo, rúcula, couve-flor, vagem, quiabo, inhame, cabotia, abóbora moranga, dentre outros.

Dos 17 dias observados, em apenas seis houve o oferecimento de frutas, tais como: melancia, goiaba, banana e mamão. Frutas como, laranja, caqui, tangerina, melão, maçã, pera, morango, manga, abacaxi, não foram observadas compondo o cardápio das crianças. Reiteramos aqui a importância da variedade do cardápio e do valor nutricional excepcional das frutas. Sabemos que um dos objetivos da merenda escolar é promover a educação nutricional, e por conta disto formulamos novas questões: Será que a educação nutricional consegue de fato se concretizar com a oferta de um cardápio isento de frutas? Já que a Pirâmide Alimentar reza que devemos consumir três porções de frutas diariamente não seria razoável que a merenda escolar ofertasse ao menos uma porção para as crianças?

Assim, acreditamos que o cardápio poderia ser mais variado, evitando a repetição de determinados alimentos e a ausência de outros. Desta forma, o cardápio deixaria de ser monótono e a criança passaria a entrar contato com diversos tipos de alimentos. Também entendemos que o cardápio poderia ser mais completo, oferecendo a fruta diariamente como sobremesa, o que enriqueceria esteticamente, trazendo colorido ao prato, e nutricionalmente, considerando que as frutas são ricas em fibras, sais minerais e vitaminas. Para uma alimentação ser considerada saudável, esta deve ser planejada com alimentos de todos os tipos e de procedência conhecida (Philippi, 2006).

O documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) traz o tema “Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia”, e defende a importância de diversificar a alimentação das crianças, ou seja, elaborar um cardápio variado, educando-as para uma dieta equilibrada e variada. O cardápio também deve ser composto por alimentos frescos, em vez de alimentos congelados ou enlatados. Além disso, o documento orienta que seja estabelecido um canal de comunicação com as famílias das crianças, pois as famílias devem ser informadas sobre a alimentação da criança, e suas sugestões devem ser bem recebidas (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Ainda com relação ao cardápio, este não estava exposto no refeitório, ou em outro local da instituição. Pensamos que, apesar dos alunos não serem alfabetizados, seria interessante deixar o cardápio exposto, isto para que tomassem conhecimento das preparações que irão consumir. O cardápio poderia estar escrito com letra bastão e com ilustrações das preparações que serão servidas, para que as

crianças pudessem visualizar estas informações, com ajuda dos adultos. Expor o cardápio para os pais ou responsáveis pelas crianças também é uma forma de comunicação bastante interessante (BRASIL, 2009).

O Manual da Merendeira (BRASIL, 2012), orienta que o cardápio fique bem visível, com todos os dias da semana e os nomes das preparações. Isto é importante pois auxilia na organização do preparo da refeição, alternando preparações doces com salgadas além de evitar perguntas repetitivas sobre a merenda de cada dia. De acordo com Piotto, Ferreira e Pantoni (2011), seria interessante expor o cardápio do dia na entrada da creche ou da pré-escola, para que os pais e responsáveis possam ter a ciência da alimentação das crianças.

5. O SISTEMA DE DISTRIBUIÇÃO DOS ALIMENTOS

O sistema de distribuição dos alimentos na instituição não é self-service. No café da manhã os alimentos sólidos como biscoitos e pães ficavam acondicionados numa vasilha plástica grande com tampa e, no momento da refeição, um adulto com esta vasilha nas mãos passava de mesa em mesa, oferecendo o alimento para as crianças.

Foram observados dois esquemas de distribuição da bebida: um adulto levava as canecas até as crianças, que estavam acomodadas à mesa, ou as crianças passavam pela mesa de apoio, e retiravam a caneca com a bebida. Porém, neste último caso, as crianças não se servem do leite, pois já está porcionado na caneca. Observamos que geralmente as crianças menores, quatro anos eram servidas à mesa, já as crianças maiores, cinco anos, se serviam, retirando a caneca da mesa de apoio. Porém, este não era um modelo padrão de serviço de distribuição da instituição, pois notamos que na maioria das vezes os adultos, o casal de cozinheiros e as docentes, distribuíam a caneca com o leite para as crianças.

O que foi observado em campo, infelizmente, é uma realidade diferente do que a literatura da área trata. Oliveira (2010) diz que as refeições realizadas no sistema self-service oferecem múltiplas oportunidades para as crianças, pois este tipo de distribuição estimula o apetite, ensina a criança a perceber o que e quanto deve comer para saciar-se, ensina a criança a lidar com talheres e outros utensílios presentes em uma situação de almoço, e conseqüentemente, desenvolve a autonomia. Desta forma, propicia à criança a formação de hábitos de conduta, habilidades motoras e o aprendizado de representações sobre o comer.

No caso do almoço verificamos que o sistema de distribuição dos alimentos também não é do tipo self-service. Próximo do horário desta refeição, os cozinheiros montavam os pratos das crianças, porcionando as preparações, e deixando os pratos sobre uma mesa de apoio no refeitório. Assim, as preparações perdiam temperatura no momento do consumo, o que evita que as crianças se queimem no momento de consumir a refeição. Porém, é importante lembrarmos que o self-service também possibilita esta perda de temperatura, isto porque os alimentos irão esfriar enquanto as crianças se servem, e o grande diferencial dessa estratégia é que as crianças terão o poder de decidir quais alimentos do cardápio irão consumir, além de aprenderem a medir as porções que conseguem comer. Os adultos ofereciam os pratos de comida para as crianças, uma a uma. Não se observou crianças retirando o prato de comida da mesa de apoio, porém, no momento da repetição de algum alimento, a criança se levantava e se dirigia até a janela/balcão da cozinha, para ser servida por um dos cozinheiros.

Também no momento de repetição foi observada outra situação, na qual as docentes perguntavam qual o alimento de repetição que a criança desejava e elas se dirigiam até a janela/balcão da cozinha para o cozinheiro porcionar o alimento. Em nenhum momento observamos travessas ou bandejas circulando nas mesas a fim das crianças se servirem dos alimentos. Ferreira, Holland e Faria, (2004) apontam que após os dois ou três anos de idade, as necessidades variam de acordo com a individualidade de cada criança, inclusive quanto ao apetite e às preferências alimentares.

Nas creches e pré-escolas onde a distribuição das refeições se dá pelo sistema self-service, a criança já começa aos poucos a aprender a se servir de salada, que é passada em uma travessa de mesa em mesa, após a criança receber o prato pronto com os outros alimentos. A partir do módulo maternal, com a coordenação motora das crianças desenvolvida, o self-service já pode ser total. Existem dois exemplos para este sistema, o primeiro com todos os alimentos circulando pelas mesas nas devidas travessas, e o segundo com todas as travessas em uma mesa, para onde as crianças se dirigem em fila e vão se servindo, indo sentar-se em seguida para almoçar.

Esse sistema permite que a criança coloque no prato os alimentos de sua escolha nas quantidades que lhe apeteça, dando inclusive sinais aos coordenadores quando certos grupos de alimentos, às vezes não tão aceitos, precisam ser mais trabalhados através de orientações e atividades

pedagógicas, para que sejam escolhidos e ingeridos com prazer (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 124).

Ao tratar do direito à alimentação sadia, o documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) destaca a importância de respeitar as preferências, ritmos, hábitos alimentares individuais, e incentivar as crianças maiores a se alimentar sozinhas, desta forma, observamos que a realidade encontrada na instituição não está de acordo com as práticas orientadas por este documento. Nesse sentido, questionamos: Como a instituição de ensino respeita as preferências alimentares das crianças se o sistema de distribuição de alimentos não é self-service? Como respeitar os hábitos alimentares individuais das crianças se lhe é negado o poder de tomada de decisão sobre os alimentos a serem consumidos?

Concluimos que a equipe pedagógica demonstra não entender a refeição como um momento de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia da criança, e enxerga este momento como mais uma rotina da instituição a ser cumprida. A equipe pedagógica deveria rever o sistema de distribuição dos alimentos, implantando o sistema self-service na instituição, com a finalidade de proporcionar um momento de aprendizagem para crianças. O sistema self-service além de proporcionar novas aprendizagens para as crianças, possibilita à criança decidir sobre os alimentos que compõem o cardápio, contribuindo para a formação de um indivíduo crítico e autônomo.

6. O MOMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Observamos que a maior preocupação dos adultos era em servir as crianças, pois não foram observados diálogos frequentes sobre os alimentos no momento da refeição; os dois diálogos observados, ocorreram no momento da recepção/acolhimento das crianças, em dias distintos. No primeiro, 9º dia em campo, uma docente questionou uma mãe sobre o apetite da criança em casa. A mãe relatou que a menina tem pouco apetite, e que é necessário dar a comida na boca. A docente menciona à mãe que a menina não se alimenta bem na escola, e que tem que ficar ao lado dela para consumir alguma coisa. Este primeiro diálogo foi finalizado com a mãe conversando com a filha, ela tenta explicar para a menina sobre a importância da alimentação. O segundo diálogo foi realizado no 12º dia, e a mesma docente conversa com a mesma mãe, reforçando o comunicado que a

criança possui pouco apetite no momento das refeições.

No refeitório os adultos agiam de uma forma mecânica oferecendo os alimentos às crianças, a verbalização tinha a finalidade de comunicar a oferta do alimento, como podemos verificar no trecho abaixo retirado do diário de campo de um momento no refeitório. Não havia um diálogo com as crianças sobre os alimentos, nutrientes, ou outro assunto do gênero.

Uma docente serve as crianças, perguntando: “Quem quer leite?” Esta docente também serve o biscoito de água e sal. A outra docente fica sentada, pois sofreu acidente recentemente e está com uma perna machucada. Uma docente pede para a criança retirar o pé do banco, sem gritar. (Diário de campo – 9º dia)

Verificamos, assim, que não foram observados diálogos com as crianças no ambiente do refeitório, no momento do café da manhã. Os educadores deveriam entender os momentos das refeições na instituição como atividades pedagógicas de grande valor para o aprendizado infantil. Nas refeições há uma adaptação ao meio social adulto, de forma cotidiana e paulatina, transformando as crianças de acordo com o conjunto de realidades coletivas, “às quais a consciência comum atribui algum valor, o que comumente chamamos de boas maneiras. É também nesse meio social que a criança vai moldar suas preferências alimentares e sua capacidade de ingestão [...]” (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 124).

O documento Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BARBOSA, 2009), também considera o momento das refeições como uma oportunidade de aprendizagem para as crianças. Todas as ações que ocorrem no cotidiano das instituições de educação infantil como, por exemplo, a alimentação, devem ser consideradas como práticas pedagógicas, no sentido em que as crianças estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade (BARBOSA, 2009).

No que diz respeito aos almoços, dos 17 dias observados, em sete dias observamos alguns diálogos sobre alimentação, exemplificado no trecho a seguir.

Uma professora conversa com uma criança, de forma gentil, tentando convencê-la a comer: “Você tem que comer o arroz, o feijão e a salada, e não só carne!”

As docentes servem as crianças, levando os pratos até a mesa. Lembrando que, logo que as crianças chegaram ao refeitório, os pratos já estavam sobre uma das mesas do refeitório. Elas também servem as crianças que querem repetir, a estagiária também auxilia neste serviço.

Uma aluna entrega o prato cheio de comida e a docente diz, com o tom de voz tranquilo: “Não. Você tem que acabar de comer!”

As docentes ficam em pé observando as crianças finalizarem a refeição. No final da refeição as crianças são servidas pela cozinheira da sobremesa, melancia. As crianças consomem o pedaço de melancia fora do refeitório. Espaço externo que fica ao lado do refeitório. Uma docente diz: “Hoje é a frutinha que nós vimos lá na apostila!” (Diário de campo – 15º dia)

No diálogo acima observamos as docentes incentivando as crianças a consumirem os alimentos, em um momento agradável, sem ameaças ou repreensões. Acreditamos que o diálogo no momento da refeição é de suma importância para a criança pois envolve aspectos de confiança, aprendizagem e afeto. Foi observado uma docente realizando uma conexão entre o assunto tratado em sala de aula, com o alimento que estava sendo consumido. Esta atitude é bastante interessante, pois ela utiliza a refeição das crianças como ilustração do tema abordado em sala de aula. Acreditamos que estes diálogos deveriam ocorrer diariamente, com a finalidade das crianças aprenderem a consumir todos os tipos de alimentos. Além deste quesito pedagógico, devemos levar em consideração o aspecto social do almoço, a conversa sobre alimentos no momento da refeição também deixa o ambiente mais leve e amistoso.

Os dados coletados em campo nos mostram que, dos 17 dias em observação, em 10 dias não houve diálogo sobre a temática estudada, assim, concluímos que a conversa sobre os alimentos não era uma constante, e que as professoras preocupavam principalmente com o ato de servir as crianças. A impressão que permanece é que as docentes entendem este momento como rotina de cuidados da instituição, e não como um momento oportuno para o ensino-aprendizagem.

Para que os educadores possam enxergar o momento da refeição pelo prisma da oportunidade de aprendizagem é necessário um trabalho formativo prévio. É importante que o ambiente não esteja agitado, e que exista adultos em número suficiente (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004), assim, é recomendado sentar junto às crianças para que este momento se torne de fato uma oportunidade educativa informal, e que saiba conduzir um diálogo durante a refeição. Esse tipo de atitude transformaria a postura do educador, de supervisor para participante, estimulando conversas e interações mais relaxantes e espontâneas.

A citação abaixo reitera a importância do momento da refeição da criança como uma forma de aprendizagem:

O trabalho com alimentação representa muito mais que o simples ato de comer. Nós nos preocupamos com a construção de hábitos alimentares

saudáveis, de forma lúdica e prazerosa. Procuramos trabalhar preventivamente e relacionar diversas áreas, como a psicopedagogia, por exemplo. O trabalho de nutrição nas creches não consiste apenas em fazer um cardápio adequado às necessidades nutricionais, mas também em acompanhar o desenvolvimento dos hábitos alimentares de cada criança. (COSTA; GUIMARÃES, 2011, p. 134)

Acreditamos que a equipe pedagógica deveria entender o momento da refeição como uma oportunidade de apresentar algo novo para as crianças, tendo em vista que a refeição por si só é um momento extremamente rico, no qual encontramos odores, cores, sabores, rituais e vários outros estímulos para as crianças. Tudo isso somado a um parceiro experiente, neste caso o professor, as possibilidades de aprendizagem se multiplicam.

Ao retomarmos o objetivo principal da educação infantil, que é o desenvolvimento integral das crianças, lembramos que para o desenvolvimento acontecer nas creches e pré-escolas é necessário levar em consideração a cultura, linguagem, cognição e afetividade, e todos esses aspectos devem estar voltados para a construção da imaginação e da lógica (OLIVEIRA, 2010). Será nas relações sociais, em um determinado momento histórico, a instituição de educação infantil pode atuar como agente de transmissão de conhecimentos, que irá se concretizar por meio da mediação de parceiros significativos, e a criança terá a possibilidade de “ler” o mundo de uma nova forma, quando lhe é apresentado modos de expressar sentimentos, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza. Na educação infantil encontramos diversas práticas cotidianas que incluem momentos de conversa, sendo uma dessas práticas a alimentação, que devem ser consideradas práticas pedagógicas, pois as crianças estão aprendendo de forma lúdica, desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade (BARBOSA, 2009).

Desta forma acreditamos que a equipe pedagógica deveria rever a sua postura no refeitório, especificamente no momento das refeições a fim de proporcionar as crianças um momento agradável, seguro e propício para novas aprendizagens por meio do diálogo e a interação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados observacionais levam a concluir que as práticas pedagógicas não condizem com as políticas públicas, documentos oficiais e literatura da área, pois no que se refere ao cardápio das crianças, concluímos que

este encontrava-se pouco variado, e por conta deste triste cenário formulamos as seguintes indagações: Como realizar educação nutricional com as crianças se lhe são negadas a apresentação de diversos tipos de alimentos? Como formar um hábito alimentar saudável, se não apresentamos às crianças os mais variados alimentos? Como as crianças irão se habituar a consumir almeirão, rúcula, chicória, acelga, dentre outros folhosos se não lhe são ao menos apresentadas através do cardápio escolar?

Como visto nas referências supracitadas, o sistema ideal de distribuição de alimentos para a faixa etária observada (quatro e cinco anos) é o self-service. Isto se justifica porque a criança irá desenvolver a coordenação motora e aprender a colocar a quantidade correta de alimentos no prato sem desperdiçar, assim, gradualmente a criança aprende a se servir. Além disto, conhecerá os mais variados alimentos, e aprenderá a escolher e experimentá-los, o aspecto cultural também não pode deixar de ser levado em consideração e as crianças aprenderão a agir de uma forma socialmente convencionada à mesa. Observamos em campo de pesquisa que a distribuição de alimentos das refeições – café da manhã e almoço – da instituição não é do tipo self-service.

Os documentos oficiais, políticas públicas e literatura da área dizem que o momento da refeição é uma oportunidade excepcional de ensino-aprendizagem para as crianças. No entanto, infelizmente, observamos que as docentes e os funcionários da cozinha não entendem este momento como tal, visto que no café da manhã não houve ao menos um diálogo sobre alimentos entre os adultos e as crianças. Já no almoço observamos poucos diálogos, sete em 17 dias de observação. Parece-nos que os adultos realizam a atividade de alimentação de maneira mecânica, como mais uma tarefa a ser cumprida, e não vivida como experiência de aprendizagem das crianças, mediada pelos adultos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** - Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em 05 mai. 2017.

BRASIL, Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação. **Manual da**

Merendeira. Mato Grosso do Sul: 2012. Disponível em: <http://www.redesans.com.br/redesans/wp-content/uploads/2012/10/manual_da_merendeira_biblioteca.pdf> Acesso em 15 mai. 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em 07 mai. 2017.

BRASIL, Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em 17 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em 04 de mai. 2017.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

COSTA, E. A. A.; GUIMARÃES, L. Bem-vinda, Dona Maria Chicória. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Et al. Os fazeres na educação infantil. - 12. ed. - São Paulo: Cortes; 2011.

FERREIRA, A. M. A.; HOLLAND, C. V.; FARIA; M. P. O. Alimentação da criança. In: SANTOS, L. E. S. Creche e Pré-escola: uma abordagem de saúde. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

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

MARTINS, B. T.; BASÍLIO, M. C.; SILVA, M. A. Nutrição aplicada e alimentação saudável. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PHILIPPI, S. T. Nutrição e técnica dietética. 2. ed. ver. E atual. - Barueri, SP: Manole, 2006.

PHILIPPI, S. T.; ALVARENGA, M. Transtornos alimentares: uma visão nutricional. Barueri, SP: Manole, 2004.

PIOTTO, D. C.; FERREIRA, M. V.; PANTONI, R. V. **“Comer, comer... comer, comer... é o melhor para poder crescer...”**. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Et al. Os fazeres na educação infantil. - 12. ed. - São Paulo: Cortes; 2011.

JORNALISMO E A (IM)PARCIALIDADE

FORNEL, Loreнна Mayara – Uni-FACEF²⁵²
CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim – Uni-FACEF²⁵³

1 INTRODUÇÃO

Permeia em nossa sociedade a ideia de que a esfera jornalística, ao veicular notícias, é imparcial e livre de posicionamentos marcados por ideologias e valores sociais. Cada fonte, que busca mostrar ao leitor o comprometimento com a verdade, informa a partir das suas visões e ideias. Desse modo, existe um fato retratado e as diferentes versões e olhares para a situação.

Diante desses fatos aliados a uma diversidade de suportes e de meios de comunicação, podemos nos indagar se há ou não uma ou várias verdades veiculadas na sociedade. Ao concebermos, nos estudos linguísticos, de que não há discursos neutros, isentos de ideologias e valores sociais, podemos afirmar que, diferente do que grande parte da sociedade pensa, o jornalismo é parcial, defende e busca convencer seus leitores e ouvintes a partir de suas ideologias e axiologias veiculadas nos enunciados compostos, de acordo com a perspectiva do Círculo de Mikhail Bakhtin, pela construção composicional, estilo e temática.

A revista *Brasileiros*, publicada desde 2008, traz uma proposta de não só transmitir uma notícia, mas levar a uma reflexão como o próprio *slogan* sugere: “*Mais que informação. Reflexão*”. Dessa forma, são discutidos temas que envolvem política, literatura, economia, esporte e cultura de maneira com que o leitor tenha acesso a um variado conteúdo abordado por diversos especialistas e estudiosos com diferentes posicionamentos e opiniões sobre os temas abordados.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi analisar a revista *Brasileiros*, para compreendermos quais os discursos, ideologias e valores sociais veiculados a partir de seus conteúdos temáticos, estilo e estrutura composicional que a compõem. Ademais, qual a concepção de jornalismo por estudantes do ensino médio, se o consideram parcial ou imparcial.

Sendo assim, nosso referencial teórico-metodológico são os estudos do Círculo de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo, gêneros do discurso e ideologia, e

²⁵² Aluna do 6º semestre do Curso de Letras – Inglês do Uni-FACEF Centro Universitário de Franca.

²⁵³ Professora Doutora de Linguística e Língua Portuguesa do Curso de Letras do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca.

de seus comentadores, entre eles, Brait (2005), Faraco (2003) e (2013), Fiorin (2006), Machado (2005), e Miotello (2007), e, quanto à esfera jornalística, utilizamos os estudos de Fonseca (2011), Lage (2008) e Medina (2001). E ainda, foi realizada uma pesquisa de campo com alunos do ensino médio de uma escola da cidade de Franca a fim de identificarmos quais seus posicionamentos em relação ao jornalismo e ao comprometimento com a verdade.

Este trabalho é parte dos nossos estudos realizados na pesquisa de iniciação científica intitulada “Mais que informação. Reflexão. Uma análise discursiva da revista Brasileiros” por meio do programa PIBIC/CNPq – Capes.

2 OS GÊNEROS DO DISCURSO NAS DIVERSAS ESFERAS DE ATIVIDADES HUMANAS

Os campos das atividades humanas estão relacionados a situações de uso da linguagem que ocorrem em determinados contextos. Sendo atividades que geram a comunicação, temos o que chamamos de gêneros do discurso, de acordo com as reflexões do Círculo de Mikhail Bakhtin.

As esferas de atividades humanas exigem gêneros específicos para que o discurso atinja as intenções determinadas por cada esfera. Por exemplo, uma esfera científica exigirá um discurso que traga indagações, comprovações, análises e outras características que formam o discurso científico, diferente, por exemplo, de uma esfera jurídica que demanda discursos padronizados, por meio do uso da norma culta da língua, com argumentos baseados em leis.

Os gêneros do discurso, desse modo, são compostos de enunciados a fim de cumprir as finalidades de uma dada esfera comunicativa humana. Nesse contexto, o enunciado, com seu estilo, estrutura composicional, conteúdo temático e, como pertencente a uma determinada esfera de atividade humana, revela as intenções discursivas de um determinado enunciadador.

Para Bakhtin, os discursos são intencionais desde o seu conteúdo temático até a forma com que o sujeito emprega a língua, pois não criamos orações soltas, mas sim, enunciados com finalidades específicas de cada sujeito em consonância com o contexto em que está inserido, além dos valores e ideologias veiculados:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p.261).

Os gêneros se alteram conforme as relações sociais de cada época, a língua evolui e sempre há uma atitude responsiva, seja ela uma ação, uma reflexão, etc. Cada gênero, para atingir as especificidades e as finalidades da esfera em que está inserido, é propício a mudanças, pois está ligado ao contexto sócio-histórico-cultural-econômico.

O discurso está presente em enunciados concretos que não constituem apenas palavras justapostas, formando uma oração. Quando o emprego de determinada oração ocorre em um contexto específico, com uma temática e construção composicional pertinentes ao ambiente, estamos diante de um enunciado concreto que está submetido ao destinatário do discurso. As orações e palavras constroem o enunciado e tornam-se unidades do discurso.

As palavras em um enunciado são escolhidas não só pelo aspecto neutro da língua, mas pelas palavras de outros enunciados e do “meu” próprio. O enunciado vai se compondo a partir de outros enunciados. Como afirma Bakhtin (2002, p.293):

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado.

Como o enunciado é composto de outros enunciados, Bakhtin caracteriza-os como dialógicos. O dialogismo é a relação entre enunciados, entre gêneros, entre discursos, entre um enunciatador e seu enunciatário. Assim, pela perspectiva de Bakhtin, vai além da característica típica que temos de diálogo como apenas face-a-face:

A palavra diálogo, ao contrário, é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como “reação da palavra à palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas (MARCHEZAN, 2006, p.123).

Na escolha do gênero, tem-se uma intenção discursiva e o que é abordado se esgota no dado momento de ocorrência, mas é inacabado, pois suscita uma resposta do sujeito que pode ser ativa, no momento de enunciação, mas também pode ocorrer posteriormente ao gerar uma reflexão, um questionamento ou uma opinião que produzirá outros enunciados.

Com isso, cada enunciado vai se caracterizar por uma temática, ou seja, pelo conteúdo abordado, assim como pela maneira como esse conteúdo é trabalhado, o estilo. Os enunciados, segundo Bakhtin, são individuais e sociais, pois “o filósofo mostra que a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social” (FIORIN, 2006, p.27), surgem das vivências no contexto e direcionam-se a partir da identidade dos destinatários do enunciado que carregam valores, ideologias e participam de grupos sociais. Dessa forma, verifica-se que não há enunciado neutro, livre de ideologias e não pode ser considerado apenas individual.

O enunciado é composto de estrutura composicional e temática que atendem aos requisitos das esferas comunicativas. A partir da temática, o enunciado dentro da sua estrutura composicional traz um estilo formado por escolhas linguísticas próprias que cumprem as intenções do discurso.

As seleções linguísticas que constituem um enunciado são fatores estilísticos e levam à finalidade que o discurso busca. A escolha por enunciados formais ou coloquiais, por exemplo, são fenômenos estilísticos no discurso, pois não estamos apenas diante de formas gramaticais, mas de enunciados que podem ser considerados mais valorizados em determinados contextos ou, por outro lado, que demonstraram maior liberdade entre os sujeitos do discurso em outra situação.

O estilo carrega também as individualidades e intenções do sujeito do discurso, é por meio dele que transpassa os valores axiológicos e ideológicos do indivíduo enunciator para seu interlocutor, “é a recorrência de um modo de dizer que remete a um próprio modo de ser” (DISCINI, 2010, p.115).

Contudo, o estilo não é apenas individual, como dito anteriormente. Em um enunciado, há a individualidade do enunciator, mas também há o social, pois está inserido em um contexto e constitui sua opinião por meio do social, da sua relação com o outro. Portanto, no estilo, tem-se o reflexo individual e social do sujeito do discurso. Bakhtin afirma que o estilo não é um indivíduo, mas dois ou mais sujeitos ou um grupo social e as ideias partilhadas que refletem no estilo do enunciado:

“O estilo é o homem”, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa (VOLOSHINOV; BAKHTIN, s.d, p.17).

Cada gênero carrega um estilo sujeito a cumprir com as finalidades de cada esfera. Uma revista, um jornal ou uma propaganda possuem estilos específicos para atingir seu público alvo. Portanto, as escolhas linguísticas que compõem os enunciados veiculados remetem ao estilo que a esfera possui.

Todo aspecto de constituição do enunciado está ligado a um contexto e, portanto, um enunciado deve ser analisado “na sua historicidade, na sua concretude, para deixar ver mais do que a dimensão exclusivamente linguística e/ou sua fragmentação” (BRAIT, 2005, p.71) a fim de observar a quem se dirige e a ideia que se quer transmitir por meio dele.

Como todo discurso está atrelado a um contexto sócio-histórico, há a relação entre o contexto, as ideologias e valores sociais. Bakhtin afirma que a consciência individual é revestida de signos que constroem ideologias a partir da interação social e do contexto. O sujeito, portador de conteúdo ideológico interiorizado, produz uma compreensão, ou seja, constrói uma resposta ao que está exposto a ele, sendo isso decorrente da interação entre consciências.

Visto que necessitamos da interação entre as consciências individuais para a construção ideológica, temos o signo como fator inicial para pensarmos em ideologia. Um signo é a representação da realidade, temos um objeto (significante) que traz um significado e a relação de ambos resulta no signo.

Entretanto, um signo, além de ser parte da realidade, seu significado transpassa o sentido concreto, transformando-se em um signo ideológico. Com isso, não é apenas a realidade, pois reflete e refrata outras realidades: “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN, 2002, p.33).

De acordo com Faraco (2003, p.49):

Os signos não apenas refletem o mundo (não são apenas um decalque do mundo); os signos também (e principalmente) refratam o mundo. Em outras palavras, o Círculo assume que o processo de transmutação do mundo em matéria de significante se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos.

A refração é concebida como as diversas interpretações que são moduladas pelas vivências e conhecimentos adquiridos no contexto, não há apenas

uma verdade considerada aceita, mas diversas verdades em detrimento das individualidades de cada um, dentro de um grupo social.

A ideologia engloba fatores que constituem ideais, pensamentos a serem refletidos, que geram posicionamentos como filosofia, política, religião, ciência, ética, arte, entre outros. É um produto axiológico de cada indivíduo na sociedade em que vive, ou seja, resultado de valores morais e éticos concebidos pelo sujeito. É a partir dos signos que se constrói uma ideologia, a refração da realidade vivenciada no contexto sócio-histórico na qual é construída.

3 A ESFERA JORNALÍSTICA E A CONCEPÇÃO DE IMPARCIALIDADE NA REVISTA

O jornalismo, em sua definição, é uma atividade que “coleta, investiga, analisa e transmite informações através de jornal, revista, rádio, televisão, etc” (VILLAR, 2011, p. 563), transmite à população o que é decorrente no cotidiano e vai além da informação ao marcar valores sociais, ideológicos e axiológicos. Está presente em nossas vidas por meio dos diversos meios de comunicação e é ele que contribui para o conhecimento do mundo em que vivemos e da situação de nossa sociedade. São diversos os suportes que nos são oferecidos, como jornal, revista, rádio, televisão e, atualmente, a internet.

Muito já se evoluiu no jornalismo brasileiro desde sua primeira manifestação com o jornal *A Gazeta do Rio de Janeiro*, por ocasião da chegada da família real ao Brasil. Desde então, os recursos inovaram e, hoje, temos acesso a uma mídia repleta de ferramentas diversas que buscam, cada vez mais, aperfeiçoar a maneira de informar.

Segundo *A revista no Brasil*, a revista impressa teve sua primeira aparição no Brasil em janeiro de 1812, quando ainda era mais conhecida por folheto. Foi em Salvador, que o tipógrafo e livreiro português, Manoel Antonio da Silva Serva, apresentou-a com o título: “As variedades ou ensaios da Literatura”. Só em 1904, as revistas ganharam popularidade.

Atualmente, temos acesso a uma diversidade de revistas e temas, cada qual com suas especificidades, público alvo e diferentes abordagens. Há revistas que tratam desde as notícias gerais do país e do mundo até aquelas que buscam abordar apenas uma temática como a educação ou a ciência. Além de

temas políticos, sociais e econômicos tem-se a presença de revistas de entretenimento voltadas a diferentes públicos.

Ao transmitir à população informações, o jornalismo vai além ao marcar valores sociais, ideológicos e axiológicos, está inserido nos meios de comunicação social, as mídias, que representam uma forma de poder sobre a sociedade por meio do que transmitem.

Na revista, por exemplo, geralmente encontramos, desde a capa, discursos que demonstram os valores, ideologias e axiologias que se quer transmitir. A escolha pelas cores, imagens, fontes e enunciados revelam os discursos que estão vinculados. A amplitude de temas inseridos na revista leva cada gênero a uma estrutura composicional e a um estilo adequado, pois “cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades, a esses gêneros corresponde determinados estilos” (BRAIT, 2005, p.89).

A esfera jornalística está vinculada diretamente ao contexto sócio-histórico, econômico e cultural, pois ao buscar o atual liga-se ao que é recorrente na sociedade em determinado momento. Com isso, os discursos veiculados são fontes de formação da opinião pública, pois, por meio dos enunciados é que os sujeitos participantes do discurso constroem suas ideias, opiniões, críticas e são informados dos acontecimentos do seu cotidiano.

O jornalismo, como uma esfera da atividade humana que tem como principal finalidade informar, busca convencer seu interlocutor da informação veiculada, mostrando que aquela versão ou ideia é a “verdade”. Contudo, podemos indagar sobre a veracidade das informações. Na esfera jornalística existe um fato retratado e as diferentes versões e olhares para a situação.

Um tema pode ser tratado de diversas maneiras a partir do que a esfera em que está inserida quer transmitir ao seu enunciatário. As mídias possuem características exclusivas, apesar de buscarem um mesmo objetivo: informar e passar ideais e valores. Cada qual, inserida no contexto sócio-histórico, possui um posicionamento dentro da sociedade, seja ele político, social, econômico ou cultural, que caracteriza a ideologia de seus discursos veiculados.

Portanto, sabendo que cada mídia informa de acordo com suas ideologias as notícias sobre nosso país e o mundo, há diferentes versões, posicionamentos e ideias, caracterizando, desse modo, um discurso pretensiosamente neutro, mas impossível de se constituir totalmente imparcial.

Perpassa entre nós a ideia de que as mídias devem ser imparciais e neutras a qualquer assunto, no entanto, isso é uma falácia, visto que, numa perspectiva discursiva, compreendemos que cada gênero, por atender a finalidades das práxis humanas, é constituído por enunciados que refletem e refratam a realidade do mundo. Lage (2008, p.54) afirma que a ideologia está presente na esfera jornalística, pois “não se faz jornalismo fora da sociedade e do tempo histórico”.

Além disso, o jornalismo é construído a partir de sujeitos que não estão isentos de expor suas ideologias e as marcas de seus valores por meio da maneira com que expõem os temas. Na perspectiva de Bakhtin, a individualidade é um fator estilístico, mas está vinculado ao social e a outros discursos que carregam também valores e ideologias.

A esfera jornalística, como já dito, busca seguir uma linha ideológica que transparece na maneira com que são feitas as abordagens dos temas. No jornalismo impresso, como a revista, por exemplo, há uma linha editorial que guia os redatores a como deve ser o tratamento a determinado assunto, além de seguir a proposta geral do veículo midiático.

Dessa forma, notamos mais uma vez que a imparcialidade não ocorre no jornalismo. A ideia de jornalismo imparcial se dá pela presença da objetividade e universalidade da abordagem, para assim tentar abranger a população ou o público alvo.

4. JORNALISMO E A (IM)PARCIALIDADE

A partir das discussões sobre os discursos jornalísticos e os estudos do Círculo de Bakhtin sobre gêneros discursivos, ideologia, dialogismo e estilo, chegamos ao objeto de nossa pesquisa – a revista *Brasileiros*. Trata-se de uma revista publicada desde 2008 nas versões impressa e *online*, que noticia os acontecimentos na sociedade e discute literatura, economia, esporte e cultura. No entanto, como a própria revista afirma, além da informação há também uma proposta de reflexão. Essa ideia está presente no *slogan* “Mais que informação. Reflexão”. A seguir, apresentamos a capa n.106 da revista:

Figura 1 - Capa da revista *Brasileiros*



Fonte: *Brasileiros*, maio de 2016, capa.

A revista propõe mostrar um diferente olhar, uma visão para além da notícia e instiga o leitor que se depara com o título “Brasileiros”. A partir desse título, podemos perguntar: quem seriam esses brasileiros? Além disso, as escolhas verbo-visuais na construção composicional dessa capa (Figura 1) chamam atenção ao serem utilizados em letras maiores, escritos em caixa alta e em negrito, quatro adjetivos - “corruptos”, “xenófobos”, “ignorantes”, “golpistas” - e um substantivo - “Bolsonaros”, empregado aqui também com valor adjetivo, visto que representa e comunga com as ideias do deputado federal pelo Rio de Janeiro de nome Jair Messias Bolsonaro.

Ademais, no título da revista, notamos que atrás do final da palavra *Brasileiros* tem-se um sinal de interrogação em amarelo, que revela um suposto questionamento feito pela revista quanto aos brasileiros e às características atribuídas a eles.

Constrói-se, desse modo, um valor negativo expressando uma posição ideológica marcada por confrontos, dissensões. Em seguida, em letras maiores, mas

escritas em vermelho, há a expressão “Nem todos” para dar início à apresentação de Maurício Lima, fotógrafo que busca retratar os problemas sociais ao redor do mundo, como representante dos brasileiros que trabalham honestamente.

Ainda sobre os discursos veiculados na capa, há propostas de como “realinhar” o Brasil ao afirmar “O Brasil precisa reencontrar o Brasil e afastar de vez o espetáculo grotesco que nos envergonhou em 17 de abril de 2016. O dia em que viramos refém de Eduardo Cunha”. Além disso, notamos a escolha por um fundo branco, sem figuras ou imagens, dando destaque ao enunciado em caixa alta.

Por ser uma revista com apenas oito anos de existência em vista de outras que estão há mais tempo, é ainda pouco conhecida e propõe tratar as notícias de forma diferente das demais.

Na edição nº 111, publicada em outubro de 2016, momento em que o país passou por instabilidades políticas com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e assim, com a queda dos ideais de seu partido voltados ao social, a capa traz a manchete “A derrota do PT e o futuro da esquerda”, como podemos observar a seguir:

Figura 2 – Capa da revista *Brasileiros*



Fonte: *Brasileiros*, out. 2016, capa.

Abaixo da manchete, estão postos os nomes dos redatores dos artigos da matéria de capa que, ao longo da revista, apresentam os fatos que levaram a

queda do Partido dos Trabalhadores (PT) e reflexões acerca da sociedade brasileira diante deste cenário. No plano de fundo, há o nome da investigação contra a corrupção brasileira, que está ocorrendo desde março de 2014, intitulada “Lava Jato”, que foi um dos fatores que levou a queda do PT não só na presidência, mas nas eleições em todo país, como é citado na revista.

O enunciado da manchete, que cita “o futuro da esquerda”, apresenta-se dessa maneira, pois o Partido dos Trabalhadores é um dos representantes da esquerda no país e, nesse momento, foi derrotado pela investigação que delatou, principalmente, representantes desse partido.

As cores utilizadas, branco, vermelho e preto, evidenciam a intenção de chamar a atenção do leitor para a matéria que, nesse contexto, marcou a história política do país. A cor vermelha, sendo assim, além de tornar o texto chamativo, evoca a cor símbolo do pensamento socialista, que postula ideais comungados pelo Partido dos Trabalhadores, inclusive sua bandeira carrega a cor vermelha como principal simbologia.

Além disso, a cor preta do plano de fundo, possui um aspecto negativo e demonstra um sentimento de luto, pois “é a negação das cores. Representa o luto, mas não o luto branco que remete a uma falta provisória, mas sim o luto que por sua vez, é, poder-se-ia dizer, o luto sem esperança” (LEXICON; PASCHOAL, 2004, p.741). Já o branco, no título da revista e na manchete, traz um contraste em relação ao preto e ao vermelho, dando ênfase ao que será tratado na matéria.

Dessa maneira, é possível evidenciar a construção de sentidos desde a colocação das palavras até as escolhas visuais caracterizando, na perspectiva bakhtiniana, o estilo desse enunciado. O fundo com o termo “lava jato” materializa a explicação à causa da derrota do partido no país, já as cores marcam a representação desse cenário de instabilidade que assustou toda a sociedade. Sendo assim, nota-se a preferência ideológica e o estilo da revista e, como afirma Brait (2005, p.84) sobre as questões estilísticas e sua relação com a intenção discursiva para atingir a atividade responsiva ativa do leitor:

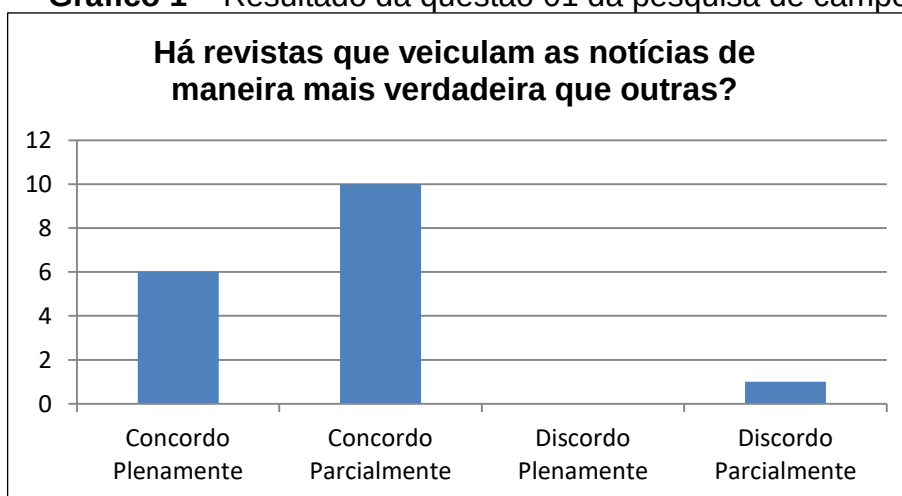
[...] bastaria acompanhar as primeiras páginas de alguns jornais diários ou capas de algumas revistas semanais, para aí encontrar o “estilo” do jornal, o “estilo” da revista, sempre estabelecido não apenas dos assuntos em pauta, mas das escolhas verbo-visuais que são feitas para expor esses tópicos, e também, da relação que o jornalismo mantém, ou pretende manter, com seus leitores (BRAIT, 2005, p.84).

Há também a evidência de um posicionamento ideológico, tendo em vista a preferência de buscar apresentar ao leitor os motivos que levaram o Partido Trabalhista e seus ideais de esquerda a sofrerem uma queda no país, ressaltando que, nesse contexto, a população dividiu opiniões discrepantes. Assim, há um reflexo e uma refração da realidade, apresentando um outro olhar para o fato, numa relação de forças ideológicas diversas.

Diante desta análise, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola privada localizada na cidade de Franca, interior do estado de São Paulo, na qual os estudantes responderam questões (Anexo A) relacionadas ao seu posicionamento em relação a sua concepção de parcialidade e imparcialidade sobre as revistas, se consideram que uma se compromete mais com a verdade que a outra e quais eles têm mais acesso.

A seguir, o resultado da pesquisa que foi realizada com 17 estudantes do terceiro ano do ensino médio:

Gráfico 1 – Resultado da questão 01 da pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Nessa questão, podemos verificar que a maior parte dos alunos estão de acordo com a concepção de que há revistas que veiculam notícias com mais veracidade do que outras, comprovando, desse modo, que parte destes estudantes não concebem a ideia postulada pelo Círculo de Bakhtin de que a realidade é refletida e refratada por diversos olhares, que não há uma verdade apenas a ser considerada.

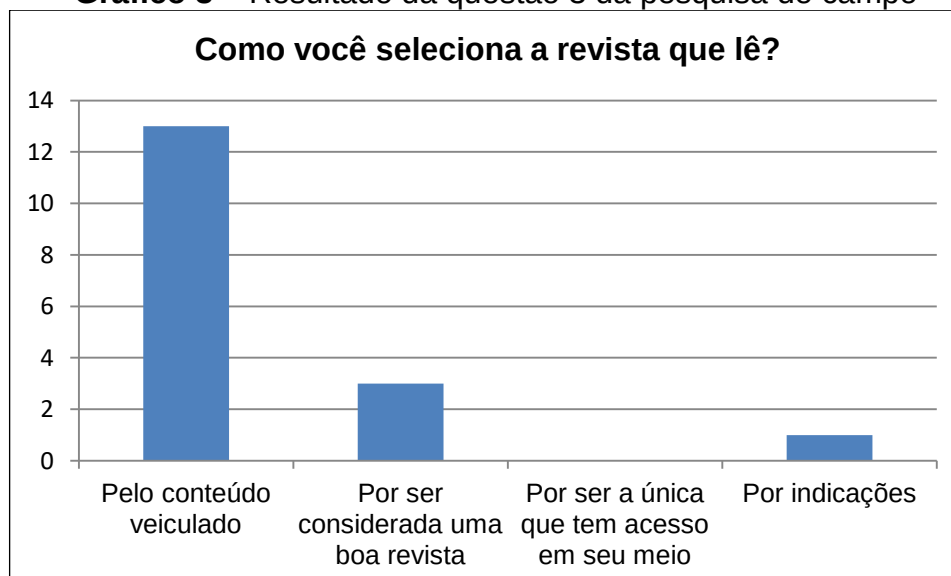
Gráfico 2 – Resultado da questão 2 da pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

A partir dos resultados apresentados no Gráfico 2, evidenciamos que os estudantes não têm acesso à revista Brasileiros. Além disso, as revistas que mais acessam são as de grande circulação na sociedade, como *Época*, *Veja* e *Superinteressante*, mostrando que há uma preferência em suas escolhas por aquelas que são mais populares e, ainda, é possível analisar que há revistas que são mais acessíveis que outras.

Gráfico 3 – Resultado da questão 3 da pesquisa de campo

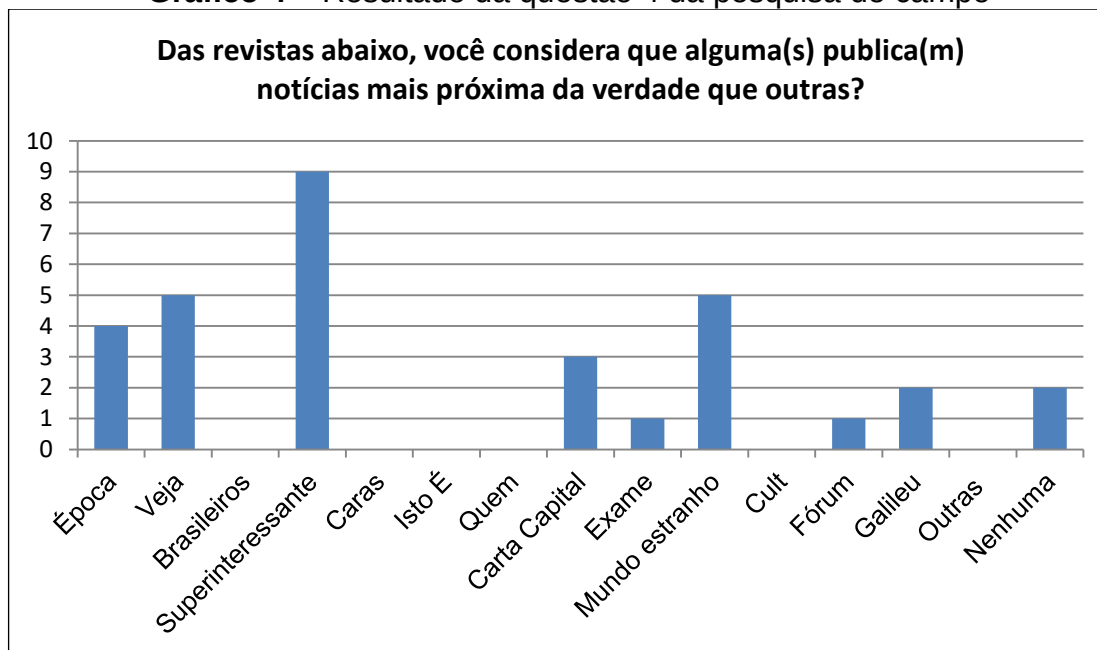


Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

A partir da análise do Gráfico 2 e do Gráfico 3, podemos verificar que, além da escolha pelas revistas mais populares, eles buscam selecionar as revistas pelo conteúdo veiculado, mostrando, assim, que há preferência na seleção dos conteúdos. Como as revistas veiculam discursos que não são desvinculados de ideologias, podemos aferir que estes, ainda, selecionam as revistas a partir das ideologias e valores que comungam com o veículo jornalístico. Poucos estudantes escolhem suas revistas por indicação ou por considerá-las boas.

Ainda, no Gráfico 2 e 3, podemos evidenciar que os estudantes se mostram leitores analíticos e que buscam selecionar o que leem, não se mostram leigos e sem nenhum acesso a revistas.

Gráfico 4 – Resultado da questão 4 da pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

No gráfico 4, a questão de apresentarem que algumas revistas veiculam notícias mais próximas da verdade que outras, reitera o que analisamos no Gráfico 1, evidenciando que a revista *Superinteressante* é considerada mais verdadeira que as outras, possivelmente por ser uma publicação de divulgação científica destinado, principalmente, a jovens e estudantes do Ensino Médio. Ainda, *Época* e *Veja* também são consideradas meios de informações verdadeiras, evidenciando que as revistas de maior inserção no mercado remetem a um jornalismo mais “verdadeiro”, apesar da revista *Mundo Estranho*, não muito conhecida, também ser entendida como veiculadora de verdades. Importante

ressaltar que 2 estudantes consideram que nenhuma delas apresentam mais verdades que outras.

Gráfico 5 – Resultado da questão 5 da pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

O gráfico 5 demonstra que os estudantes acreditam não ser o jornalismo imparcial, pois há veiculação de suas ideologias e valores, desmitificando a ideia de que o jornalismo é neutro, apesar de, na concepção de Bakhtin, todo discurso ser ideológico. Contudo, ainda que concebam as revistas demarcadas por ideologias, os estudantes entendem que há aquelas veiculadoras de informações mais verdadeiras que outras, revelando que a ideia de verdade está na questão ideológica individual, pois só consideram verdade aquilo que ideologicamente aceitam.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, ao analisarmos a revista *Brasileiros*, em sua capa, da edição 106, compreendemos que, ao apresentar a preferência pelas fontes altas, o plano de fundo claro que destaca o enunciado, a forma como é colocado o título da revista e a maneira com que é constituído o enunciado, há presença da intencionalidade, ideologia e estilo que a revista comunga.

Compreendemos que a revista busca romper com pensamentos estereotipados, como o emprego dos adjetivos “corruptos”, “xenófobos”, “bolsonaros”, “ignorantes” e “golpistas” presentes na capa, como características de valor negativo. A partir disso, apresenta que não há apenas essa visão de brasileiros

e cita um desconhecido pela grande maioria da população como exemplo de cidadão que realiza suas funções com ética e respeito.

Com isso, a revista contempla a proposta de “Mais que informação. Reflexão”, ao oferecer ao leitor muito mais que ideias estereotipadas afirmadas na sociedade, mas uma abordagem que mostra outras verdades, outras visões, geralmente pouco veiculadas, levando o leitor a refletir sobre a realidade do país. Não só mostra uma visão negativa do Brasil, mas valoriza aquilo que há de bom e que deveria ser exaltado pelo seu povo.

Já na edição 111, na capa, notamos a preferência por um fundo escuro que denota a situação de luto e derrota do Partido dos Trabalhadores e dos ideais de esquerda do país. Além disso, a escolha das cores vermelho e branco para as fontes, buscam não somente destacar a notícia veiculada, como o vermelho, remete à ideologia de esquerda que tem como símbolo a cor vermelha, além de ser símbolo também do PT. Com isso, podemos verificar que a construção da capa já evoca a temática da edição e a ideia a ser transmitida, ou seja, veicula-se o discurso de derrota que o país sofreu, revelando mais uma vez o intuito discursivo presente.

Por meio da pesquisa de campo, por outro lado, foi possível analisarmos como os estudantes acreditam que as revistas veiculam ideologias, porém, simultaneamente, concebem que algumas revistas veiculam informações mais “verdadeiras” que outras. Dessa forma, compreendemos que a refração e o reflexo da realidade, que são ideológicos, veiculados pelas revistas, só são concebidos como verdade quando comungam com as ideologias que eles acreditam.

Ainda, notamos que há revistas mais populares e que são diretamente relacionadas à ideia de mais veracidade em relação a outras de pouca circulação, como a revista Brasileiros, parte do corpus dessa pesquisa.

Sendo assim, concluímos que a esfera jornalística marca valores sociais e ideológicos por meio dos discursos veiculados e, apesar dessas ideologias transparecerem, há ainda a ideia de que um veículo midiático informa com mais comprometimento com a verdade do que outro, resultado do fato de o leitor ler e refletir informações acerca das suas visões, valores, axiologias e ideologias sem considerar que há a possibilidade de outras refrações, ou seja, outras compreensões da realidade circundante.

O jornalismo, desse modo, não pode ser considerado imparcial embora o leitor, conceba como “verdade” a ideologia veiculada pela revista.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002.

BRAIT, Beth. Estilo. In: _____ (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.79-102.

_____. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: _____ (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.61-77.

BRASILEIROS, São Paulo, n. 106, maio 2016.

_____. São Paulo, n.111, outubro 2016.

_____. Expediente. Disponível em <<http://brasileiros.com.br/expediente/>>. Acesso em 12 de nov. 2016.

DISCINI, Norma. Contribuição para uma estilística discursiva. In: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grêmisa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.115-148.

FARACO, Carlos Alberto. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grêmisa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.67-182.

_____. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

LAGE, Nilson. **Linguagem jornalística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEXICON, Herder; PASCHOAL, Erlon José. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

VILLAR, Mauro de Salles (Org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

VOLOSHINOV, V.N; BAKHTIN, M.M. **Discurso na vida e na arte:** sobre a poética sociológica. Tradução para uso didático por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. [s.d].

ANEXO A

Pesquisa de Campo

- 1) Há revistas que veiculam as notícias de maneira mais verdadeira que outras?
☐ Concordo plenamente
☐ Concordo parcialmente
☐ Discordo plenamente
☐ Discordo parcialmente
- 2) Das revistas abaixo, qual(is) você tem acesso?

☐ Época	☐ Carta Capital
☐ Veja	☐ Exame
☐ Brasileiros	☐ Mundo estranho
☐ Superinteressante	☐ Cult
☐ Caras	☐ Fórum
☐ Isto É	☐ Galileu
☐ Quem	☐ Outras _____
- 3) Como você seleciona a revista que lê?
a) Pelo conteúdo veiculado
b) Por ser considerada uma boa revista
c) Por ser a única que tem acesso em seu meio
d) Por indicações
- 4) Das revistas abaixo, você considera que alguma(s) publica(m) notícias mais próxima da verdade que outras?

☐ Época	☐ Exame
☐ Veja	☐ Mundo estranho
☐ Brasileiros	☐ Cult
☐ Superinteressante	☐ Fórum
☐ Caras	☐ Outras : _____
☐ Isto É	☐ Nenhuma
☐ Quem	
☐ Carta Capital	

() Galileu

5) As revistas marcam ideologias em seus conteúdos?

- () Concordo plenamente
- () Concordo parcialmente
- () Discordo plenamente
- () Discordo parcialmente

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

O questionário em sequência é composto por questões a respeito do seu conhecimento sobre a esfera jornalística e o suporte revista. Espera-se que estas sejam respondidas de forma sincera.

Este questionário faz parte da pesquisa que está sendo realizada e as respostas serão tratadas de forma totalmente anônima, pois sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. A participação desta pesquisa é voluntária, por isso você pode escolher ou não participar.

Quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Loreнна Mayara Fornel, cujo contato pode se dar por meio do e-mail lorenna.fornel01@etec.sp.gov.br ou pela orientadora responsável anafurquim@yahoo.com.

Atenciosamente,

Loreнна Mayara Fornel

Consinto em participar desta pesquisa e declaro ter recebido
uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Lorena Mayara Fornel

LAR DA CARIDADE: SUBSIDIOS PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS VIA POLITICAS SOCIAIS ATRAVES DA ASSISTENCIA SOCIAL

FERREIRA, Maria José – Lar da Caridade²⁵⁴
GUIMARÃES, Irenilde Dias – Lar da Caridade²⁵⁵
SILVA, Ivone Aparecida Vieira da – Lar da Caridade²⁵⁶
RIBEIRO, Priscila Maitara Avelino – UNESP²⁵⁷

1. INTRODUÇÃO

O Lar da Caridade é uma instituição sem fins econômicos fundado em 30 de agosto de 1957 na cidade de Uberaba M.G. pela senhora Aparecida Conceição Ferreira. Essa instituição é de constituição civil, com sede própria, localizada a Rua João Alfredo nº 437, bairro Nossa Senhora da Abadia.

A princípio essa instituição foi nomeada como Associação do Hospital do Pênfigo de Uberaba. Sua missão na época era dar abrigo e tratamento as pessoas com a doença de pele Pênfigo, porém diante da demanda que foi e é apresentada (espontânea ou indicação) houve a necessidade do Lar da Caridade, rever seu estatuto social, os atendimentos e serviços prestados. Dessa forma, a instituição passou a desenvolver novas modalidades de atendimentos contemplando três políticas públicas sociais: Saúde, Educação e Assistência Social.

Neste contexto a missão atual é oferecer um trabalho de qualidade no âmbito da Saúde em especial a pessoas acometidas pelo Pênfigo; da Educação por meio de projetos sociais e da Assistência Social. A instituição luta pela efetivação dos direitos dos beneficiários, para a promoção e acesso as políticas públicas de assistência social, suas ações está alicerçadas no compromisso ético político e social na busca do enfrentamento frente aos desafios de se construir ações para intervir nas demandas deste cenário.

Faz-se necessário relatar que o Serviço Social tem um importante papel na efetivação das políticas sociais que embora historicamente tenha sido na visão de Netto (1996), uma estratégia dos órgãos governamentais ou não governamentais, para conter, as manifestações da questão social acirradas pelo

²⁵⁴ Assistente Social – Coordenadora do Lar da Caridade.

²⁵⁵ Assistente Social Gestora do Lar da Caridade.

²⁵⁶ Assistente Social- Diretora Executiva do Lar da Caridade

²⁵⁷ Assistente Social do Lar da Caridade- Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual “Paulista Júlio de Mesquita Filho”-Unesp-Franca. Email: maitara@hotmail.com

FERREIRA, Maria José; GUIMARÃES, Irenilde Dias; SILVA, Ivone Aparecida Vieira da; RIBEIRO, Priscila Maitara Avelino

embate entre capital e trabalho nos marcos do capitalismo monopolista, devem ser reconhecidas como fruto de lutas e conquistas da classe trabalhadora por melhores condições de serviços e de suas necessidades sociais.

Evidencia-se neste processo a importância de constante aprimoramento intelectual dos assistentes sociais, pois a especificação do trabalho coletivo, a incidência do poder hegemônico sobre a atividade profissional, desafia a concretização dos valores e princípios defendidos pelo Serviço Social, a busca por conhecimento técnico evidencia o compromisso profissional a fim de proporcionar a reflexão crítica sobre a atuação do assistente social e sua apropriação no campo das políticas sociais públicas. Constata-se no processo de formação profissional que muitos são os fatores que implicam na gestão das políticas sociais e seus desdobramentos até o nível operacional, logo se requer muito mais que conhecimento teórico.

De acordo com Brant Carvalho a gestão da política social:

“(...) está ancorada na parceria entre o Estado, sociedade civil e iniciativa privada e num valor social, que é o da solidariedade. E há também consciência de que não bastam políticas. São fundamentais as premissas que embasam seu desenho” (Carvalho, 2005).

Por conseguinte, segundo o compromisso com os cidadãos deve ser constantemente afirmado pelos profissionais do Serviço Social, logo se torna imprescindível estabelecer estratégias e nelas garantir a continuidade dos serviços.

2. INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL ATRAVÉS DAS POLÍTICAS SOCIAIS

Nesse contexto, o assistente social é um importante profissional para trabalhar com as políticas sociais, valorizando e considerando o indivíduo como sujeito que faz parte de um contexto histórico totalmente complexo e que suas necessidades coletivas, marcadas pela divisão de classes sociais inerentes ao sistema monopolista.

O assistente social é um profissional qualificado que através de sua intervenção investiga, analisa as condições de vida dos seus usuários e os orienta sobre como acessar informações, direitos e serviços sociais de maneira geral a atender as suas necessidades básicas. O profissional intervém baseado por valores éticos e normas de ética profissional, o assistente social se compromete com a defesa de direitos e trabalha para efetivá-los junto a população (REYMÃO, 1976).

Há de reconhecermos que a própria forma de surgimento das políticas sociais, faz com que os atendimentos aos sujeitos, seja de forma singular, em que somente suas necessidades específicas seja levada em consideração. Esse episódio, instiga nós assistentes sociais, a refletir sobre a política de assistência que ora materializa-se como uma política de direito garantida constitucionalmente e ora se apresenta por ações e práticas configuradas numa nova roupagem do assistencialismo e clientelismo, renovado na gerência da assistência social.

Logo o assistente social deve buscar o domínio sobre o que versam as políticas públicas e sociais para através deste conhecimento instrumentalizar ações que possibilitem aos usuários a apropriação dos direitos que lhe são assegurados por meio de legislações específicas.

Ressaltamos que o marco regulatório o qual trata da sanção, em 1993, da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), que regulamenta os artigos 203 e 204 da Constituição Federal de 1988 e trata da política de assistência social. A partir dessa expressão normativa:

A assistência social é afiançada como direito e definida como um tipo particular de política social, caracterizada por ser genérica na atenção específica dos usuários, particularista por ser voltada ao atendimento das necessidades sociais, desmercadorizável e universalizante por reforçar, com a inclusão de segmentos antes excluídos das políticas, o conteúdo de diversas políticas setoriais. Também traz o caráter genérico da prestação de serviços e identifica que o atendimento deve ser voltado para as necessidades sociais básicas, trazendo para a política as demandas da população que permaneciam invisíveis anteriormente (COUTO, SILVA, 2009:34).

Por sermos profissionais do Serviço Social, compete-nos entender e compreender que a questão social está inserida nas relações sociais capitalistas e se expressa de várias formas como: desigualdade econômica, política e cultura.

Para contrapor ao capital que impossibilita o exercício pleno de direito e “interdita o desenvolvimento das camadas humanas, sendo incapaz de propiciar a satisfação de suas necessidades” (Teixeira, 2012:31), é importante buscarmos respaldo como preconiza a Constituição Federal quanto aos direitos humanos e sociais que interligam entre si. Por isso:

A defesa dos direitos deve estar ao lado da defesa de outro projeto societário, de bases radicalmente democráticas e justas, de igualdade substantiva e não somente jurídica, que contemple a diversidade humana e a plena emancipação da sociedade de classe (TEIXEIRA, 2012:31).

Nessa perspectiva, o Lar da Caridade através das profissionais assistentes sociais, busca por praticas que atenda a população em sua plenitude as quais não se fixe somente na garantia, mas na execução dos direitos via politicas públicas.

Dessa forma, evidenciamos a modalidade de Assistência Social, cujos Projetos exigem uma articulação constantes com as politicas públicas do próprio Município e outras regiões. A assistência social é uma política pública que precisa ser consolidada na efetivação dos direitos sociais, portanto, uma política social pública.

Este contexto tem sua trajetória histórica, política, econômica e social, uma vez que tal realidade está inserida no cotidiano das formas mais diversificadas de ações políticas, envolvendo as relações sociais entre os sujeitos. Vivemos em um país marcado pela desigualdade social que acarreta uma grande parcela da população, esses dados nos remetem o entendimento de que grande parte dos sujeitos não possui condições básicas de sobrevivência, o que as obriga a recorrer na inclusão em programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou não públicos, para que haja garantias de mínimos sociais.

O Serviço Social do Lar da Caridade busca por meio das políticas sociais pública atender as demandas apresentadas pelos cidadãos usuários dos projetos os quais são sujeitos de direitos e necessitam muitas vezes de uma ação imediata ou até mesmo outro procedimento que se faça pertinente de acordo com a realidade apresentada.

Verifica-se que a Assistência Social se configura como um avanço nas políticas sociais brasileiras, voltadas para a garantia de direitos e de condições dignas de vida. A Lei Orgânica da Assistência Social LOAS vêm respaldar e dar legitimidade para a Assistência Social numa perspectiva de universalidade, igualdade e participação popular.

Embora a desigualdade social acarrete inúmeras Expressões da Questão Social às políticas sociais ainda são a melhor forma de enfrentamento as situações de vulnerabilidade social expressas pela questão social, contradição entre o capital e o trabalho, porém, nem sempre são suficientes para alcançar a igualdade social, devido a própria característica do Sistema Capitalista.

3. PROJETO CASA LAR

Apresentaremos cada projeto com seus respectivos objetivos. A saber: Projeto Casa Lar que acolhe criança e adolescente de 06 a 18 anos de ambos os sexos que viviam em situação de riscos pessoal e vulnerabilidade social. O encaminhamento acontece por intermédio dos órgãos Conselho Tutelar e Vara da Infância e Juventude. O atendimento realizado com criança e adolescente existem desde os anos de 1950, porém, nessa época, funcionou como abrigo. A partir de 18 de junho de 2008, o Lar da Caridade prosseguiu no atendimento, mas agora, na modalidade Casa Lar. Hoje, a instituição disponibiliza-se de duas Casas, uma feminina e outra masculino. Como previsto na Lei nº 7.644/87, a Casa Lar é uma unidade residencial que abriga até dez crianças na faixa etária de 0 a 18 anos” (CF, 1988). Nesse contexto, esse tipo de serviço deve:

Organizar ambiente próximo de uma família, proporcionar vínculos estável entre a mãe e/ou pai social e as crianças e adolescentes, além de favorecer o convívio familiar e comunitário dos mesmos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local, devendo atender a todas as premissas do Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, e oferecimento de oportunidades para a (re) inserção na família de origem ou substituta (2009: 69).

Nessa perspectiva o lar junto as Casas Lares, oferece um atendimento que prioriza a integridade moral, emocional e física das crianças e adolescentes acolhidos. Para garantir eficácia no atendimento, a instituição disponibiliza uma equipe técnica composta por: Gestora Social, Coordenadora Social, Assistente Social, Psicólogo, Psiquiatra Terapeuta Ocupacional e Pedagogo que tem como função acompanhar e zelar cotidianamente pelo bem estar dessas crianças.

Contamos ainda com a parceria das Universidades: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade de Uberaba (UNIUBE) as quais disponibilizam acadêmicos do curso de psicologia com o objetivo de reforçar e complementar o trabalho efetivado pela equipe técnica apresentando um trabalho diferenciado buscando a valorização do ser humano e trabalhando sempre a convivência social.

Ambas Casas dispõe de uma mãe social, duas educadoras, uma folguista e uma servente geral. As crianças e adolescentes e o pessoal envolvido

diretamente a sua rotina, recebem acompanhamento sistemático da equipe técnica. Referente às famílias dessas crianças, recebem acompanhamento da equipe técnica do Lar da Caridade, sendo acolhidas e encaminhadas para os serviços existentes na rede do município conforme necessidade apresentada por cada uma delas.

No decorrer do tempo de permanência das crianças e adolescentes na Casa, é viabilizado atendimento individual e grupal em que se priorize a valorização de sua fase peculiar de desenvolvimento e socialização. É realizado também um trabalho de reinserção na vida em sociedade, ou seja, elas são matriculadas em escolas da comunidade, inscritas em cursos profissionalizantes, praticam esportes, tem acesso à cultura e lazer e são inseridas no mercado de trabalho.

Dessa forma, buscamos potencializá-los para que a vida após institucionalização seja possível de ser vivida dignamente onde cada sujeito atendido na Casa Lar se reconheça como sujeito de direito e assim serem protagonistas de sua própria história.

4. PROJETO FORA DA CARIDADE NÃO HÁ SALVAÇÃO FOCAR

Projeto Fora da Caridade não Há Salvação FOCAR, funciona desde os anos 1950, porém nessa época, de forma assistencialista. No atual contexto, respaldado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Orgânica de Assistência Social, o Serviço Social do Lar busca na prática o protagonismo dos sujeitos atendidos. Dessa forma, o projeto viabiliza atendimento básico e acompanhamento a 30 famílias em situação de vulnerabilidade social e risco pessoal.

A sistematização deste projeto se deu a partir da análise técnica e constatação da realidade apresentada por meio de atendimentos e visitas domiciliares realizadas pelo Serviço Social na qual é feita uma avaliação sócio econômica da situação atual da família, que no geral são famílias de baixa renda ou que estão desempregadas no momento, as quais em sua composição familiar têm crianças ou idosos.

Visando que as famílias contempladas com o Projeto FOCAR tenha acesso à alimentação e aos mínimos sociais de dignidade é que disponibilizamos uma cesta básica para cada família ou outros bens conforme realidade apresentada.

Nessa perspectiva o Lar da Caridade disponibiliza serviços de assistência social as pessoas que sofrem com as mazelas da Questão social

provocada por um sistema que ainda sustenta a desigualdade social, a avaliação sócio econômica é realizado em intervalos de seis meses, no decorrer desse período é trabalhado o protagonismo dos sujeitos envolvidos os quais são encaminhados para os bens e serviços públicos disponíveis na rede.

5. PROJETO ILUMINAR

Referente ao Projeto Iluminar surgiu a partir das demandas apresentadas a instituição, devido a grande procura de gestantes em situação de vulnerabilidade social com realidades adversas. O Lar da Caridade constatou a necessidade de implantar um projeto para gestantes, o qual atenda as necessidades básicas e que visa ao desenvolvimento de ações e serviços de promoção e valorização do ser humano em especial as futuras mães e seus recém-nascidos.

A ideia não é somente a distribuição de enxovais, ele faz parte de um plano maior de assistência às gestantes e aos recém-nascidos. Para receber o kit de enxoval, a gestante deve participar ativamente dos cuidados pré-natais propostos pelo seu médico, está em dia com todas as vacinas, consultas e ainda participar de três encontros os quais são abordados temas pertinentes a uma vida saudável e tranquila. É feito também, encaminhamentos para a rede, facilitando seu acesso a todos os cuidados necessários, a fim de reduzir as complicações pré-natais, e gestação indesejadas.

Nos encontros são discutidos temas e assuntos pré-estabelecidos ministrados por um profissional habilitado como: médico, enfermeiro, assistente social, psicólogo, terapeuta ocupacional, nutricionista, Dentista e fisioterapeuta. Em cada encontro é discutido temas como: Saúde da Mulher: nutrição na gravidez, planejamento familiar, doenças venéreas, parto, nascimento, higiene pessoal e amamentação; Saúde das Crianças: nutrição do recém-nascido até 10 anos, higiene das crianças (banho do bebê, assadura, alergia à fralda, verminose, piolho e higiene oral); Organização e higiene do lar; a cada mês vinte gestantes serão contempladas com o recebimento do enxoval para recém-nascido.

6. PROJETO FARMÁCIA COMUNITÁRIA: ACESSO AOS MEDICAMENTOS VIA POLÍTICA SOCIAL

Evidenciamos o Projeto da Farmácia comunitária pois é um marco relevante nas demandas apresentadas. A farmácia comunitária ocupa um importante espaço no cenário da saúde pública brasileira, como local de doação de medicamentos e de contínua promoção do acesso de medicamentos para a população.

Na farmácia do Lar da Caridade o usuário busca através do consumo de medicamentos prescritos o restabelecimento da sua saúde. Embora o medicamento seja de fundamental importância para o paciente, tornando-se um componente estratégico na terapêutica e na manutenção de melhores condições de vida do indivíduo, é fundamental que não nos esqueçamos da necessidade de fomentar a sociedade com informações seguras que minimizem o risco à saúde, que pode ser causado se o medicamento não for utilizado de modo adequado, efetivo e seguro.

Contudo o Lar da Caridade por meio de um profissional com competência técnica, viabiliza um serviço de informação, orientação e doação de medicamentos a comunidade de um modo geral e em especial a população carente, buscando ainda oferecer informações pertinentes no que diz respeito ao uso correto do medicamento e enfatiza a importância de seguir as orientações médica.

O uso de medicamento ocorre quando o paciente procura alcançar resultados concretos que conduzam à melhoria da sua qualidade de vida. Segundo Hepler (1990), os resultados do uso de medicamentos podem ser sumarizados como: (1) curar enfermidades; (2) reduzir ou eliminar os sintomas das doenças; (3) retardar a evolução de uma enfermidade; e (4) prevenir a enfermidade e os seus sintomas.

Por entendermos que todos os atendimentos realizados pela instituição são vitais para o público atendido, sendo evidente a melhoria nos aspectos trabalhados alcançando assim êxito nos resultados esperados, trabalhamos na perspectiva de cada vez mais adquirir consistência à medida que o sujeito se reconhece e se aceita como membro efetivo das políticas sociais públicas.

7. PROJETO CLÍNICAS SOCIAIS: "CASA DE ATENDIMENTO TIO NEQUINHA"

Vislumbramos ainda o Projeto Clínicas Sociais: "Casa de Atendimento Tio Nequinha" o mesmo se fez necessário devido a grande demanda de atendimento interna e externa que a instituição Lar da Caridade Hospital do Pênfigo recebe. Diante da realidade vivenciada pela instituição busca se novas alternativas para viabilizar um atendimento digno respeitando os preceitos dos direitos humanos, identifica um número expressivo de atendimento tanto para os pacientes do Hospital do Pênfigo como para todo o público atendido pelos projetos do Lar da Caridade, e comunidade que busca tais atendimentos.

Destacamos que a instituição efetiva amplo atendimento em várias modalidades em uma clínica específica, como: Clínico geral, nutrição, pediatria, psiquiatria, psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional, serviço social, farmácia, enfermagem, odontologia preventiva e curativa, odontopediatria, Acupuntura, fonoaudiologia, Homeopatia e terapia social.

Considerando que a política contemporânea exige a construção de consensos que não apagam as diferenças, mas abrem caminhos para a ação efetiva. O Projeto Casa de Atendimento Tio Nequinha, tem esse propósito e sem dúvida vem contribuindo para a construção desse novo diálogo.

Ressaltamos que todo o trabalho realizado tem o propósito de oferecer novas possibilidades de tratamento e /ou atendimentos aos usuários dos serviços, potencializando os atendimentos realizados pela instituição e desenvolvendo a autonomia, fortalecendo os vínculos relacionais buscando sempre assegurar a qualidade dos serviços prestados, com compromisso ético.

É importante ressaltar que os projetos citados, contemple as políticas públicas de assistência social tais como: Lei Orgânica da Saúde 19/09/1990 (LOS), Estatuto da Criança e do Adolescente 13/07/1990 (ECA), Lei Orgânica da Assistência Social 07/12/1993 (LOAS), Sistema Único de Assistência Social 14/07/2005 (SUAS) e o Sistema Único de Saúde (SUS) Foi instituído pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 196, está regulado pela Lei nº. 8.080/1990.

Vislumbrando uma ótica ampla sobre a instituição percebe se claramente que sua área de influencia extrapola seus limites físicos, além de seus trabalhos internos é também um ponto de referência para a comunidade na qual se insere.

Respalado por sua missão, o Lar da Caridade tem uma visão de ser inovadora e referência nacional em suas diferentes áreas de atuação as quais foram citadas anteriormente.

Hoje, com o objetivo de manter seu funcionamento e atender os fins que se dedica, essa entidade dispõe de registros em Conselho Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), foi criado pela Lei Orgânica de Assistência Social, número 8.742, de 7 de dezembro de 1993(CMAS) foi criado pela Lei Municipal n.º 5.726-95, em 27.12.1995, COMDICAU Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva o Lar da Caridade trilha caminhos inovadores comprometidos em viabilizar um atendimento de qualidade em suas áreas de atuação. Com vistas a ampliar a efetividade de sua atuação cada vez mais a instituição reforça seu compromisso ético para alcançar, além da efetivação das políticas, a emancipação dos sujeitos em suas ações em todos os níveis de atendimentos.

Por conseguinte a intervenção do assistente social no campo das políticas sociais, no que tange aos direitos sociais, surge como importante instrumento para universalização da assistência social, buscando assim um trabalho em rede.

No entanto a perspectiva da atuação em Rede destaca-se a necessidade de aprimorar conceitos e exercícios profissionais que superem as práticas conservadoras, entretanto a forte influência do sistema hegemônico, cujos processos democráticos ainda carecem de maior participação da sociedade civil, pode vir a ser fator determinante nos atendimentos intersetoriais, logo a articulação entre as instituições privadas, sem fins lucrativos e os espaços de atendimentos públicos estão condicionados à capacidade profissional do gestor, o que sinaliza fragilidade no processo de atendimento em rede à população.

Embora em muitos casos o assistente social seja constantemente testado pelo poder hegemônico o Serviço Social busca reafirmar a sua reconceituação e seu comprometimento ao projeto e ao mesmo, potencializar sua atuação e sua importância enquanto trabalho profissional gerado pela

especialização do trabalho coletivo em respostas às necessidades humanas.

Conforme destaca Yolanda Guerra ao expressar o seguinte entendimento:

“O Serviço Social, *entretecido pelos interesses em confronto*, vai ampliando as suas funções até colocar-se no âmbito da defesa da universalidade de acesso a bens e serviços, dos direitos sociais e humanos, das políticas públicas e da democracia.” (Guerra 2000:34)

É, portanto por meio do exercício dialético que a profissão de Serviço Social revê seus fundamentos, legitimidades e questiona sua eficiência a fim de ampliar seus saberes e fortalecer suas bases como forma intrínseca de legitimar o significado social que lhe é impresso, compreendendo, portanto que políticas sociais não devem ser um fim em si mesmas, mas um meio pelo qual a população apropriase de direitos, articulam-se e potencializam se na busca da efetividade dos direitos sociais e intervém na sua própria história.

É portanto com esse pensamento que nós assistentes sociais trabalhamos na perspectivas da efetividade das políticas sociais públicas, por meio de intervenções respaldadas no Código de Ética Profissional e embuido do sentimento da conquista de uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Maria L. S. **Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos**. 3. Ed. São

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (adaptado). “**Introdução à Temática da Gestão Social**”. In: Ávila, Célia M. (coord.) 2001. *Gestão de Projetos Sociais*. 3ª Revista, São Paulo: Cortez, 2005.

HEPLER, CD; STRAND, LM. Opportunities and responsibilities in pharmaceutical care. *Am J Hosp Pharm* 1990, 47: 533-543. Disponível em <http://www.pharmaceuticalcare.es/esp/1999/n1/pdf/p007.pdf>. Acesso em: 18 Nov. 2012.

ORIENTAÇÕES TÉCNICAS: **Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília, junho de 2009.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CRESS/MG. Trabalho Profissional e Mediação. In: TEIXEIRA, Gustavo Henrique. **Serviço Social e Direitos Humanos**. Belo Horizonte, ano 01, n. 02, p. 3-34, 2º semestre 2012.

TEIXEIRA, Gustavo Henrique. **Serviço Social e Direitos Humanos**. Belo Horizonte, CRESS/MG, 2012.

BUENO, Isabel. **Uma vida de amor e caridade**. Belo Horizonte: Espirita Cristã Fonte Viva, 2002.

LAR DA CARIDADE. Estatuto do Lar da Caridade. Uberaba, 2001a.

_____. Projeto Fora da Caridade Não Há Salvação. Uberaba, 2012b.

_____. Projeto Iluminar: Uma ação de cidadania. Uberaba, 2012c.

_____. Projeto Casa Lar. Uberaba, 2008d.

REYMÃO, M.E.G. **As Atribuições do Assistente Social**. São Paulo: Loyola, 1976

COUTO, B. R. **A Assistência social como política pública: do sistema descentralizado e participativo ao Sistema Único da Assistência Social** –Porto Alegre: 2006.

SILVA, M. B. **A política de assistência social e o Sistema Único de Assistência Social: a trajetória da constituição da política pública**. Entre a fundamentação e o desafio da implementação. Porto Alegre: 2009.

GERRA, Yolanda. **“Instrumentalidade do processo de Trabalho e Serviço Social”**. Revista Serviço Social e Sociedade número 62, ano XX. São Paulo; Cortez. 2000.

LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR: Percepções de alunos do Colégio Tiradentes da política militar de Uberaba-MG

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges de – UNESP
BARBOSA, Raquel Lazzari Leite – UNESP

1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho possui como objetivo analisar as percepções dos alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG (CTPM-Uberaba) acerca da leitura, bem como da biblioteca escolar, no ano de 2015.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa a partir do uso de questionário semiaberto e de entrevistas, por compreender que esses instrumentos podem contribuir para a entendimento de determinada realidade educacional.

Segundo André (2012, p. 41), a pesquisa qualitativa possibilita “desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano” (ANDRÉ, 2012, p.41).

A aplicação do questionário ocorreu nas três turmas do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 101 alunos, e as perguntas abordaram assuntos relativos à frequência com que o aluno utiliza a biblioteca da escola; já a entrevista foi realizada com dois alunos do 3º ano do Ensino Médio, na qual foram abordados temas referentes à forma como a leitura é desenvolvida no referido estabelecimento de ensino.

É válido ressaltar o desenvolvimento da leitura na escola como uma prática autônoma e interativa, a partir da relação dialógica entre os sujeitos – autor e leitor – e da tomada de posição deste último sobre a leitura feita (BAKHTIN, 2003). O escrito, enquanto ato de fala impresso, é um elemento interlocutor na comunicação verbal, segundo o qual “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”, agindo sobre o sujeito de modo a possibilitar as construções de sentido nessa interação (BAKHTIN, 1992, p. 123). Resultado da interação do locutor e do ouvinte, a palavra passa a adquirir sentido quando se insere em um contexto, que, apesar de torná-la múltipla a partir das suas significações possíveis, não deixa de ser única em decorrência da sua

composição fonética e da unicidade inerente a todas as suas significações. A palavra é compreendida por meio da interação que se estabelece:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 121).

Compartilhando da visão de Bakhtin (1992, 2003) acerca da leitura e da escrita, serão abordadas as concepções que os educandos do CTPM-Uberaba possuem acerca da leitura e da biblioteca escolar.

2. LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR: Percepções dos alunos do CTPM-Uberaba

A escola constitui o lugar onde se deve desenvolver competências para o hábito da leitura, uma vez que procura possibilitar aos educandos uma melhoria do senso crítico e da compreensão de mundo. Conforme pontua Oliveira (2017, p. 123), “longe de constituir uma prática natural, o ato de ler é uma prática cultural e, como tal, é desenvolvida por uma construção sócio histórica que se desencadeia desde a infância do indivíduo”.

Assim, o ato de ler não se resume à simples oralidade do que está escrito, mas se relaciona à construção de sentidos e significados, pois “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2011, p.20).

Conforme evidenciado anteriormente, o questionário foi aplicado nas três turmas do 3º ano do Ensino Médio, e abordou os seguintes temas: frequência com que o aluno utiliza a biblioteca da escola; pontos positivos e negativos daquele espaço; gênero textual/ tipo de texto que costuma ler (revista, jornal, livro, etc.).

A análise dos resultados mostrou que quase 60% afirmaram frequentar a biblioteca, e que tal frequência ocorre principalmente em decorrência de se adquirir os livros didáticos e de se fazer trabalhos e realizar pesquisas. Neste ponto, ressalta-se a importância da biblioteca se constituir um espaço voltado à apropriação

de conhecimento pelo aluno, contribuindo para a sua formação leitora na medida em que possui um papel cultural e educativo nesse processo. A biblioteca escolar,

[...] como serviço de informação, insere-se no âmbito dos recursos pedagógicos, ou melhor, constitui-se como o laboratório, por excelência, da práxis educativa. [...] ensina a localizar e usar informações, quer estejam registradas sob suporte impressos ou não impressos. Estimula o desenvolvimento e/ou fortalecimento do hábito de leitura, condição indispensável para que o usuário possa usufruir dos benefícios do acesso à informação (NEVES, 2001, p. 223).

Para além do uso em situações esporádicas, a biblioteca é um recurso valioso no processo educativo ao promover serviços de apoio no processo ensino-aprendizagem, seja auxiliando trabalhos e atividades desenvolvidas pelo professor, seja mediando o conhecimento dos alunos. Tendo como objetivo a promoção da leitura e da aprendizagem, a biblioteca pode ser um espaço de complementação do ensino pedagógico, sendo o bibliotecário um profissional fundamental no desenvolvimento de tais ações, pois “sua função educativa concentra-se no sentido de auxiliar a comunidade escolar na utilização correta das fontes de informação, dando um embasamento para que o educando saiba usufruir esses conhecimentos” (CORRÊA et al., 2002, p. 121). Esse auxílio pode se dar pela mediação entre as informações contidas na biblioteca e a apropriação de conhecimento pelo aluno e comunidade.

Com relação aos pontos positivos da biblioteca, os educandos apontaram o grande acervo e a organização; para os pontos negativos destacaram que não é dado aos alunos sua utilização no horário do intervalo/recreio, o pouco espaço, o barulho e o mobiliário (poucas mesas e cadeiras).

Por meio dos resultados descritos anteriormente, nota-se que, apesar da biblioteca possuir um acervo considerável de obras, o acesso dos alunos é restrito, pois não podem usá-la no período que não possuem aulas, no caso, o recreio e intervalo entre as aulas. Segundo os discentes, apesar da organização, a falta de infraestrutura pode atrapalhar sua boa utilização.

É salientada a constituição da biblioteca escolar como um local que precisa estar acessível aos alunos bem como à comunidade, proporcionando a todos um fácil acesso aos materiais que dispõe. É função da biblioteca escolar “oferecer ao aluno e ao professor fácil acesso à todo tipo de informação e a possibilidade de adquirir a habilidade de conseguir, por si mesmo, as soluções que

busca através da observação, da investigação e experimentação” (CORRÊA et al., 2002, p. 113).

No que tange ainda aos resultados do questionário, quando os alunos foram questionados qual tipo o texto que costumavam ler, apontaram, em ordem crescente, textos na Internet, livros de literatura, revistas e jornais. Percebe-se pelas respostas o gosto por diversos gêneros textuais, os quais podem ser trabalhados pelos professores em prol do aprendizado dos educandos, uma vez que é válido o leitor fazer escolhas sobre a leitura.

Silva (2003, p. 516) pondera:

Na medida em que as leituras são impostas, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas. Essa concepção autoritária da leitura promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de textos.

Também foi perguntado aos alunos se recordam de algum livro ou texto impactante que o tenha marcado. Grande parte respondeu de maneira afirmativa, citando principalmente as seguintes obras nacionais e internacionais: Vidas Secas; Falcão, meninos do tráfico; A Cabana; Vidas Secas; Harry Potter; Crepúsculo.

Nota-se no parágrafo anterior que os livros citados pelos discentes são, em sua maioria, de autores internacionais. Outra característica é que são contemporâneos, ou seja, estão inseridos no contexto histórico-social vivenciados pelos mesmos. O trabalho desenvolvido em sala de aula, nesse contexto, precisa “ser organizado de modo a envolver o aluno em situações de leitura e escrita em que é feita a reflexão sobre o material que se lê ou escreve, entendendo a reflexão como um momento em que o material escrito está sob questionamento [...]” (MILLER, 2004, p. 2), para que o aluno se posicione perante o texto lido.

Assim, a prática leitora se constitui como uma “interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo” (SOARES, 2000, p. 18).

Em relação às entrevistas, foram realizadas no mês de novembro do ano de 2015, com duas alunas do 3º ano do Ensino Médio. As mesmas afirmaram, de modo geral, que não é dado aos educandos a escolha dos livros que irão ler

durante o ano letivo. Percebe-se, pela fala das discentes, que projetos pedagógicos e atividades de leitura e de escrita são, pelo menos para alguns alunos, destituídos de sentido, uma vez que se resumem a um procedimento mecânico, onde não há troca de saberes no intuito de auxiliar o aluno a estabelecer relações entre a leitura, sua produção escrita e outros conhecimentos.

No que diz respeito à escolha dos textos a serem lidos, a aluna A afirma:

[A gente] Nunca podia escolher os livros... Sempre no começo do ano já tem uma ficha, onde eles [os professores] entregam para cada aluno, com o livro da primeira, segunda e terceira etapa. No começo do ano a gente até questionou a professora de português pra poder escolher os livros... mas... nossa ideia não foi aprovada. A gente tinha que ler o que eles queriam. A gente lia mais o resumo dos livros.

Pode-se perceber, pela fala da educanda, que tal escolha ficava restrita aos professores, não cabendo aos alunos opinarem acerca de suas preferências. Em pesquisa sobre as dificuldades de leitura relatadas por alunos universitários em Assis-SP, Barbosa (2010) observa que o contato com os textos utilizados em sala de aula contribuía para o não gosto pela leitura, fato este que poderia estar ligado:

[...] à imposição externa exercida para que se atribuam alguns sentidos, e não outros, à leitura. Considerando-se que há uma constituição histórica do sujeito-leitor na sua relação com a linguagem (leitura), compreende-se que os alunos, à medida que não encontram sua historicidade nas leituras que lhe são propostas, culpem disso o vocabulário e as expressões distanciadas e incompreensíveis (BARBOSA, 2010, p. 49).

Com relação aos projetos pedagógicos e demais atividades desenvolvidas em sala de aula, a aluna B salienta: No que diz respeito à escolha dos textos a serem lidos, uma das alunas afirma:

Os textos que ela [professora] passava nunca serviram pra nada. Uma vez passou um texto da dengue, e pediu pra gente criar um produto pra espantar a dengue... Era pura 'enchecção de linguiça'. Quando ela começou a divulgar a data do projeto, todo mundo ficava igual bobo pra faltar, porque era muito chato. E ela nunca corrigia... A gente escrevia qualquer coisa, a gente praticamente sempre escreveu nada com nada. Ela corrigia e colocava o 'vistinho' dela, mas você via que não tinha sido corrigido, porque não tinha uma observação, não tinha nada.

Inferre-se pelo relato anterior que não há uma orientação, por parte da professora, em auxiliar o aluno na prática leitora nem na produção escrita, uma vez que ambas as atividades são mecânicas. Para além do desenvolvimento da leitura com a finalidade de se efetivar algum tipo de avaliação, é importante que o educando reflita sobre o texto lido, a partir de discussões e diálogos que promovam

novos olhares e tomadas de posição de forma crítica. A partir de então, será possibilitado a manifestação dessas ideias por meio da escrita.

Silva (2003, p. 518) observa que a leitura na escola do século XXI está se consolidando como uma prática ligada à obrigação, uma rotina a ser seguida, “ao passo que o ato de ler como forma lúdica e prazerosa de reconstruir mundos possíveis revela-se uma prática pouco discutida e concretizada”.

A imposição de leituras vindas do professor, bem como de currículos escolares “prontos” inibem o hábito de uma prática leitora prazerosa: “Tais fatores certamente inibem o aluno, direcionam sua compreensão no sentido de ver a literatura como fenômeno que se pode decorar para se fazer um teste, um exercício, ou para responder às questões objetivas do vestibular”. (SILVA, 2003, p. 518). A leitura, nessa perspectiva, torna-se algo distante da realidade vivenciada pelo educando. Conforme pontuou Colello (2012, p. 40), há uma tendência nas escolas brasileiras que:

[...] condicionam determinados usos da escrita pela prioridade da forma sobre o conteúdo, do objetivo sobre o pessoal, do racional sobre o poético, do funcional sobre o expressivo, do preestabelecido sobre o criativo, do determinado sobre o crítico, do descritivo sobre o dissertativo, do estático sobre o dinâmico, do real sobre a fantasia, do imediato sobre o permanente e do artificial sobre o autêntico.

Pode-se afirmar que tal tendência é estrutural, uma vez que se insere na sociedade brasileira desde o início do período colonial, com a introdução do ensino jesuítico. Atualmente, está atrelada aos programas e metodologias de ensino, legislações educacionais bem como à própria visão de autoridades.

Essa tendência caracteriza-se por idealizar um tipo de produção textual: “seja por intermédio dos livros didáticos, seja pelo próprio modelo instituído como parâmetro ideal de produção, o que predomina na escola é o texto informativo, tão mais valorizado quanto maiores o número de dados veiculados [...]”(COLELLO, 2012, p. 40).

A concepção que se tem de escrita na escola contribui para “produções pouco criativas, insípidas, repletas de clichês, vazias de conteúdo ou de emoção, tais como as de seus colegas mais velhos que chegam às portas da universidade” (COLELLO, 2012, p. 40). Nesse contexto, a preocupação do aluno (não apenas o da educação básica, como também o da universidade) muitas vezes recai sobre o preenchimento do espaço em branco e número de linhas a ser escrito, desconsiderando o conteúdo dessa produção. A autora ainda lembra que, ao se

observar esses problemas na concepção da leitura na escola, são necessárias transformações ideológicas: “A constatação de que os problemas de aprendizagem são, em grande parte, tributários dos princípios do ensino e das práticas escolares reforça a necessidade de reconsiderar a educação à luz de outros valores, mentalidades e paradigmas sociais” (COLELLO, 2012, p. 41).

Ao pesquisar sobre a mediação do professor no desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula, Miller (2004, p. 2) enfatiza a questão da reflexão, onde

[...] os alunos devem ser conduzidos a fazerem eles mesmos, com a ajuda e interferência do professor, um questionamento acerca dos elementos que envolvem a compreensão global do texto, desde os mais amplos como o contexto em que foi escrito, autoria, destinação, estruturação, até os mais específicos que configuram a organização textual com coesão e coerência.

Na escrita, o processo reflexivo precisam ser orientados a produzirem sua própria escrita, por meio de discussões com as produções de seus pares, em que os educandos “vivenciam um processo de ação-reflexão-ação que lhes possibilita, num primeiro momento, lançar mão de seus conhecimentos prévios para produzir seu texto”, e, assim, “pelas leituras, análises e confrontações que faz dos textos lidos com sua própria produção, em interação com os demais alunos e com o professor, refletir acerca da adequação de seu texto à situação de comunicação”, levando-se em conta também as exigências linguísticas próprias do texto que escreve (MILLER, 2004, p. 3).

Ao analisar os resultados do questionário bem como das entrevistas, aplicados aos alunos do 3º ano do Ensino Médio do CTPM-Uberaba, conclui-se a importância de se desenvolver na escola a leitura como uma prática autônoma, que colabore com o desenvolvimento de um sujeito leitor capaz de se posicionar mediante o discurso do outro e de construir significados a partir da prática leitora. Além disso, a biblioteca escolar deve se constituir de um espaço em que a promoção do aluno leitor, bem como do acesso à informação, ocorram de forma a proporcionar a apropriação de conhecimentos.

Como sugestão para que a prática leitora e a utilização da biblioteca escolar ocorra de modo a promover o aprendizado autônomo do aluno, destaca-se a elaboração de projetos pedagógicos e atividades de leitura e de escrita que possuam sentido e significado para o aluno, onde haja diálogo e reflexões acerca do texto lido bem como *feed back* por parte do professor, salientando os pontos a

serem considerados pelo aluno para que haja evolução na produção textual; a promoção da escolha de textos/livros pelos educandos, para assim estimular o hábito da prática leitora; o melhor aproveitamento do espaço da biblioteca escolar, a partir da parceria de profissionais bibliotecários e de professores, com o desenvolvimento de atividades em prol da formação do aluno leitor; o acesso mais facilitado à biblioteca; o trabalho com livros e obras contemporâneas em paralelo com a literatura clássica brasileira, considerando esta muito importante na difusão do gosto pela leitura, de modo que tenha significado para o aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18.ed. Campinas: Papirus, 2012.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Dificuldades da leitura: a busca da chave do segredo*. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

COLELLO, Silvia Gasparin. *A escola que (não) ensina a escrever*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

CORRÊA, Elisa Cristina D. et al. Bibliotecário escolar: um educador? *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 7, n.1, p. 107-123, 2002.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Leitura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. 2003. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf. Acesso em 26. Ago. 2017.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ática, 2000, p. 18-29.

MILLER, Stela. A reflexão sobre a língua e a superação das dificuldades de leitura e escrita. In: *29ª Reunião da Anped*, Caxambu, 2004.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). *Ler e escrever? Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

LIÇÕES DE VIDA: O direito à alfabetização

MOZETTI, Rita Marta – Uni-FACEF²⁵⁸

CAVALCANTI BANDOS, Melissa Franchini – Uni-FACEF²⁵⁹

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo contribui para a reflexão do direito à educação básica de todo cidadão, independentemente da idade, bem como o despertar da consciência de que a educação deve ser permanente e deve acontecer ao longo da vida.

Segundo Sen (2003), em relatório publicado pela Unesco no documento “Alfabetização como liberdade” prover educação não apenas ilumina aquele que a recebe, mas também desenvolve aquele que a provê: professores, pais, amigos. A educação é fundamental e é um verdadeiro bem social, o qual as pessoas podem se beneficiar conjuntamente, sem ter que retirá-lo dos outros.

Dessa forma, o artigo se propõe em analisar políticas públicas voltadas para o segmento educacional da Alfabetização de Jovens e Adultos e refletir de maneira comparativa a partir de uma experiência relatada no longa-metragem: “Lição de Vida” (CHADWICK, 2014) e um caso prático de um educando brasileiro que frequenta um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, na cidade de Franca (SP).

O referencial teórico se apoia nos estudos de Pillet e Rossato (2010) para identificar políticas educacionais para Alfabetização de Jovens e Adultos, além do apoio teórico na obra “Desenvolvimento da Liberdade” de Amartya Sen (2010) que traz exemplos de privação da liberdade e do analfabetismo como um dos apontamentos do autor devido à falta de oportunidades.

Nesse contexto, o artigo encontra-se dividido por essa introdução, após um referencial teórico que aborda, inicialmente, o direito à educação e o direito à alfabetização, na sequência, apresenta-se um diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e se esclarece as funções dessa educação a partir do Parecer CNE/CNB Nº 11/00, e se finaliza com as políticas públicas relacionadas ao tema.

²⁵⁸ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Municipal de Franca- Uni- FACEF.

²⁵⁹ Doutora pela FEA-USP e docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Municipal de Franca- Uni- FACEF

Após são apresentados os procedimentos metodológicos, os resultados, as considerações finais e as referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. DIREITO À ALFABETIZAÇÃO

Inicialmente, é importante esclarecer acerca do direito à alfabetização. Optou-se para fins desse artigo usar a perspectiva de Sen (2003) para tratar do direito à educação e de maneira mais específica do direito à alfabetização.

Em relatório publicado pela Unesco, Sen (2003) esclarece a importância da educação aos educandos, mas também os educadores, inserindo nesse contexto, professores, pais, amigos. Sen (2003) atribui à educação um bem social, no qual as pessoas podem dividi-la, compartilhando conhecimentos e se beneficiar conjuntamente, sem ter que retirá-lo dos outros.

Para o autor, o analfabetismo linguístico e matemático são formas de insegurança por si próprios. Dessa forma, não estar apto a ler ou escrever, ou contar e se comunicar, é uma forma de insegurança e privação de direitos. Para Sen (2003), a educação básica pode ser muito importante para ajudar as pessoas a conseguir trabalho e empregos lucrativos.

Ainda segundo o autor, qualquer país que negligência a educação fundamental tende a fadar suas pessoas analfabetas ao acesso inadequado às oportunidades do comércio global. Uma pessoa que não consegue ler instruções, entender demandas apuradas e seguir os pleitos de especialização estará com enormes desvantagens para conseguir um trabalho no mundo globalizado.

Quando as pessoas são analfabetas, sua habilidade de entender e invocar seus direitos jurídicos pode ser muito limitada, pode abafar as oportunidades políticas e expressar suas demandas de forma ineficaz. Isso contribui diretamente para sua insegurança, uma vez que a ausência de vocalização das demandas na política pode levar a uma severa redução de influência e do tratamento justo (SEN, UNESCO, 2003).

Sen (2003), ressalta que a natureza da educação é central à paz no mundo e que se deve continuar lutando pela educação fundamental para todos. É obrigação do cidadão assegurar que as escolas não convertam a educação em uma prisão, sendo um passaporte para um mundo mais amplo. Segundo ele, a educação

liberta a mente humana, trazendo benéficos indiretos; econômicos, políticos e sociais.

A alfabetização é necessária para o desenvolvimento; é essencial para a comunicação e a aprendizagem, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje. Com o aumento das disparidades socioeconômicas e as crises mundiais de alimentos, água e energia, a alfabetização é uma ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada (UNESCO, 2003).

Percebe-se que a alfabetização conduz ao empoderamento das pessoas, e o direito à educação inclui o direito à alfabetização, requisito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida e um meio vital de desenvolvimento humano.

Segundo Nascimento (2007) o problema do analfabetismo em nosso país é uma questão recorrente, apesar das tentativas de erradicá-lo. Resulta da ineficiência do nosso sistema educacional e de políticas públicas inadequadas, materializadas em programas e campanhas descontinuadas, que aparecem para erradicar o analfabetismo tão antigas quanto ineficientes, desde o primeiro programa oficial criado em 1947.

Campanhas, mobilizações, movimentos políticos marcaram as tentativas de erradicação do analfabetismo em nosso país, alguns mais efetivos, de longa duração como a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, o Programa Nacional de Alfabetização e o MOBRL, dentro outros (OLIVEIRA, 2007).

2.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

2.2.1. Diagnóstico da situação

Segundo o Censo da Educação Básica (2009), o número de matrículas nas modalidades presencial, semipresencial e integrada à educação profissional, representa quase 9% dos alunos da educação básica. Existiam, em 2009, 4,6 milhões de alunos na educação de adultos, distribuídos em 40.853 estabelecimentos, sendo que a maioria dos estudantes optou pela modalidade presencial, cerca de 4 milhões deles distribuídos em 39.608 estabelecimentos.

Desse total de aluno, mais de 2.8 milhões encontram-se na modalidade integrada ao ensino fundamental, mais de 1,2 milhão na modalidade integrada ao ensino médio e aproximadamente 22 mil no curso integrado à educação profissional

de nível médio ou fundamental. De acordo com SINOPSE ESTATÍSTICA DO PROFESSOR (BRASIL, 2009) havia 261.515 professores atuando na educação de adultos, dos quais 186.605 eram mulheres, pouco mais de 202 mil possuíam curso superior e somente 9.266 trabalhavam na rede privada.

A Educação de Jovens e Adultos substituiu o antigo supletivo de primeiro e segundo graus ao ensino fundamental, ao médio e à educação profissional, podendo utilizar-se ainda da educação à distância. Trata-se de uma modalidade inclusiva de ensino destinada àqueles que, a partir de 15 anos de idade, não tiveram acesso ao ensino fundamental ou não puderam continuar os estudos, e àqueles que, a partir dos 18 anos, não concluíram o ensino médio.

Portanto, são proibidas a matrícula de crianças e adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal e obrigatória, ou seja, de 7 a 14 anos completos. Essa norma foi alterada em função da demanda constitucional nº 59, de 2009, que tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e estabeleceu o ano de 2016 como tempo-limite para que os sistemas de ensino se adaptem (PILETTI, ROSSATO, 2010, p. 145).

Além da educação regular, a queda de matrículas na Educação para Jovens e Adultos (EJA) preocupa os especialistas. No total, 3,4 milhões de adultos frequentavam a escola em 2015, número 4,5% menor que em 2014. A queda já vinha ocorrendo desde 2007, segundo os dados divulgados pelo MEC.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Franca, o município conta com o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, começou com o Mobral, passou pelo supletivo e atualmente é conhecido por AJA. O projeto atende 481 educandos entre 15 e 94 anos de idade, com 16 núcleos/locais de AJA e 28 salas de aula. Os professores são efetivos da rede municipal e participam de formações voltadas especialmente para o trabalho com jovens e adultos e as matrículas acontecem ao longo do ano letivo.

As tabelas abaixo retratam a população analfabeta e alfabetizada de Franca nos anos de 1991, 2000 e 2010. Nota-se que o número vem sendo superado. Franca recebeu do MEC o selo “Município livre do analfabetismo” com 96% de alfabetização. Selo conferido a apenas 46 municípios do Estado de São Paulo.

Tabela 1 – População analfabeta

Ano	Franca-SP
2010	7.522
2000	11.168
1991	13.263

Fonte: www.deepask.com

Tabela 2 – População alfabetizada

Ano	Franca-SP
2010	239.579
2000	196.533
1991	146.380

Fonte: www.deepask.com

Além do Projeto AJA, o município conta com o segmento da EJA, atualmente com 46 salas de aula em seis escolas municipais. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação no ensino presencial são 513 alunos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 978 alunos no Ensino Médio. No ensino a distância conta com 219 alunos no Ensino Fundamental II e 1085 alunos no Ensino Médio. O curso presencial tem matrículas nos meses de janeiro e julho e o curso a distância as matrículas acontecem ao longo do ano letivo.

2.3. AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Inicialmente, é importante esclarecer que o Parecer CNE/CNB Nº 11/00 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento, esclarece-se as funções da Educação de Jovens Adultos. Segundo parecer, as estatísticas oficiais provam que a necessidade da educação de jovens e adultos resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios, migrantes e trabalhadores braçais e mulheres.

Esses grupos, até hoje, sofrem as consequências de uma realidade histórica de discriminação. O atual sistema tenta reparar essa dívida histórica, organizando a educação de jovens e adultos para que realize três funções:

1. Função reparadora, que significa não só restaurar o direito ao acesso a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano

2. Função equalizadora, que busca uma reparação corretiva, ainda que tardia, aos grupos historicamente marginalizados: trabalhadores, donas de casa, migrantes, aposentados, encarcerados, índios, negros, possibilitando a reentrada no sistema educacional frente a interrupções forçadas seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas

3. Função qualificadora, uma vez que a educação de jovens e adultos deve propiciar a todos a atualização de conhecimentos para a vida. Segundo o parecer, essa característica, mais do que uma função é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

Percebe-se que as três funções são essenciais para uma EJA realmente significativa, que vá além das campanhas temporárias de combate ao analfabetismo e respeite a formação integral do educando. Uma EJA que conduz ao empoderamento, e ao direito à educação inclui a alfabetização, requisito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida e um meio vital ao desenvolvimento humano.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1. ASPECTOS GERAIS

A privação da leitura e escrita, da escrita, representa segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2000,

A perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea, predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada e o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. (BRASIL, 2000).

Considerando o fato, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário, afirma que “a educação de adultos se torna mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do

exercício da cidadania como uma condição para uma plena participação na sociedade” (PILETTI, ROSSATO, 2010, p. 144).

Ao tratar de Políticas Públicas para a Alfabetização de Jovens e Adultos, Oliveira (2007) e Ferreira (2009) atribuem relevância aos seguintes documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692 de 1971, que incluiu capítulo destinado à EJA (Educação de Jovens e Adultos) - chamada de ensino supletivo (revogada).
- Art. 208, Constituição Federal, atribui ao Estado o dever garantir a efetivação da educação pela oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, esse direito inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 1996, que reconheceu a EJA como educação básica e determinou a sua inserção nos sistemas de ensino do país com identidade própria e incentivou o aproveitamento de estudos.

Ferreira (2009, p.20 e 21) sobre art. 208, Constituição Federal

Cabe a cada Município e, supletivamente, ao Estado e à União o provimento de cursos presenciais ou a distância para os jovens e adultos que não estiverem suficientemente escolarizados. Ainda, nas Disposições Transitórias, aparece o compromisso de que o Poder Público teria dez anos (a contar de 1988) para desenvolver esforços visando à eliminação do analfabetismo, além da universalização do ensino fundamental.

Verifica-se, portanto que não foi cumprido, pois o Brasil é um dos 100 de 139 países que não cumpriram a meta de erradicar o analfabetismo em 50%. Em 2015, 15%, que corresponde a 115 milhões de analfabetos jovens de 15 a 24 anos e maiores de 24 anos correspondem a 643 milhões de pessoas sem capacidade de escrever um simples bilhete.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incorporou como princípio que toda e qualquer educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a EJA deu um salto qualitativo (FERREIRA, 2009).

Na Constituição consta, no art. 208, que o Estado tem como dever garantir a efetivação da educação mediante a oferta do ensino fundamental

obrigatório e gratuito, assegurando inclusive, que a oferta seja extensiva àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Segundo Ferreira (2009) cabe a cada município e, supletivamente, ao Estado e à União o provimento de cursos presenciais ou à distância para os jovens e adultos que não estiverem suficientemente escolarizados. Ainda, nas Disposições Transitórias aparece o compromisso de que o Poder Público teria de dez anos (a contar de 1988) para desenvolver esforços visando à eliminação do analfabetismo, além da universalização do ensino fundamental.

Nessa trajetória em busca da consolidação da oferta da Educação de Jovens e Adultos como direito, em 1196, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9,394/96, que reconheceu a EJA como modalidade da educação básica e determinou a necessidade de que ela fosse inserida de maneira orgânica, nos sistemas de ensino do país, construindo sua própria identidade, levando em consideração as relações de seus sujeitos com o mundo do trabalho, da cultura e da prática social (FERREIRA, 2009).

A LDBEN incentivou, ainda o aproveitamento de estudos para todo e qualquer aluno cujas práticas sociais possibilitassem a aquisição do saber em vários aspectos da vida ativa, tornando-os capazes de tomar decisões.

3.2. AS AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao tratar das avaliações na Educação de Jovens e Adultos, no contexto das Políticas Públicas, deve-se esclarecer que por meio de uma proposta pedagógica centrada nas características dos alunos: idade, interesses, condições de vida e de trabalho, a Educação de Jovens e Adultos nos municípios, oferece cursos presenciais, semipresenciais e à distância.

Essas avaliações, escolarizam e certificam, mediante exames, os conhecimentos e as habilidades aprendidas, inclusive por meios informais, permitindo que os alunos prossigam os estudos em caráter regular. As avaliações são aplicadas em nível de ensino fundamental a partir dos 15 anos e em nível médio a partir dos 18 anos, e devem ser realizados presencialmente, mesmo quando o curso for oferecido semipresencial ou à distância. Avaliam-se os alunos por áreas de conhecimento, verificando se aprendeu a habilidade e conteúdos programados.

Nesse sistema de avaliação, caso o aluno seja reprovado em alguma área do conhecimento, não precisa repetir todas as provas, cabendo-lhes fazer apenas aquela ou aquelas em que não foi aprovado.

Em 2002, o governo federal criou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o ENCCEJA, é um instrumento de avaliação que mede as competências e habilidades dos cidadãos: jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior que não tiveram a oportunidade concluir sua escolaridade na idade considerada própria. Seus principais objetivos são:

- a) Oferecer uma avaliação para fins de classificação da correção do fluxo escolar e certificação de conclusão do ensino fundamental e médio, por parte das secretarias municipais ou estaduais de Educação e das instituições de ensino que aderirem opcionalmente aos exames;
- b) Construir um indicador de avaliação e um banco de dados que sirvam para melhorar a educação de jovens e adultos.

No ENCCEJA o aluno pode ser certificado em áreas específicas, ou seja, como um curso supletivo. Ele escolhe em qual área de conhecimento ou disciplina quer ser avaliado. No ensino fundamental, pode ser certificado nas áreas: a) língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação artística e educação física; b) história e geografia; c) matemática; d) ciências naturais. E, no ensino médio, a certificação abrange: a) linguagens, códigos e suas tecnologias. b) ciências humanas e suas tecnologias; c) matemática e suas tecnologia; d) ciências da natureza e suas tecnologias (Brasil, MEC, Inep, 2010).

Segundo o governo federal, na edição de 2008, o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), contou com cerca de 780 mil inscritos, sendo 60% para o ensino médio e 40% para o ensino fundamental. As provas foram aplicadas em 2.3 mil unidades educacionais, envolvendo cerca de 800 municípios brasileiros. Em 2009 o número de inscritos reduziu-se para 250 mil, com a aplicação de provas em 965 redes municipais e 13 redes estaduais de Educação (Brasil, MEC, Inep, 2009). A queda deu-se devido ao novo ENEM, que, a partir de 2009, assumiu a função de certificar a conclusão do ensino médio. Assim, o ENCCEJA 2009, destinou-se a certificar apenas a conclusão do ensino fundamental.

A crítica direcionada ao ENCCEJA é quanto à qualidade de um exame nacional unificado que tende a ignorar as desigualdades de nível econômico, social e cultural, ferindo diretamente o desenvolvimento de políticas educacionais locais.

Há a padronização de um modelo de ensino, que obriga todas as escolas a se moldar a uma matriz curricular de competências, criada por um grupo de especialistas distante dessa realidade (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 2000).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse artigo foi escrito a partir de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, em que para compor o referencial teórico foi realizada uma coleta de dados secundários extraídos de livros, artigos científicos e alguns documentos; e para compor a reflexão prática, a coleta foi baseada em dados secundários extraídos do filme longa-metragem: “Lição de Vida” (CHADWICK, 2014) e dados primários coletados a partir de entrevista realizada com um educando brasileiro que frequenta um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, na cidade de Franca (SP).

5. RESULTADOS

1.1. ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Investir na educação escolar da criança é fundamental e investir em políticas públicas para educação de jovens e adultos, também, é fundamental, pois a história mostra que existe uma dívida com os analfabetos, pois a eles foram negados direitos e houve privação da liberdade quando tiveram que deixar a escola para trabalharem e ajudar no sustento da família.

A educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas. Atualmente, ninguém pode pensar adquirir na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes. A própria educação está em plena e constante transformação. Aprende-se muito também fora da escola, portanto a educação deve ser permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, deve acontecer ao longo de toda a vida, pois o conhecimento é dinâmico.

Percebe-se que ao longo da história da EJA as várias campanhas de erradicação do analfabetismo foram momentâneas e não corresponderam ao objetivo que era proposto, erradicar o analfabetismo.

Políticas Públicas de para Alfabetização de Jovens e Adultos devem ser políticas de estado e não apenas políticas de governo, que após quatro anos, todo o trabalho realizado se interrompe. A alfabetização de adultos é um direito e deve atender a toda demanda.

A meta 9 do Plano Nacional de educação (PNE) prevê a erradicação do analfabetismo até o ano de 2024. Portanto, é necessário empenho de todos.

1.2. ANÁLISE COMPARATIVA

1.2.1. Apresentando o longa-metragem: Lição de Vida

The First Grader é o título original de “Lição de vida”, filme do diretor britânico Justin Chadwick, um drama biográfico lançado em 2011 e chegou ao Brasil apenas em 2014, em 104 minutos de duração narra a história verídica de um idoso queniano que luta pelo direito de se alfabetizar. Em alguns países o filme foi chamado de “O Estudante e O Aluno”.

Personagem principal, Kimani Maruge de oitenta e seis anos, cresceu analfabeto e nunca se conformou. Tentou estudar várias vezes, mas era impedido por ser idoso. Somente em 2003, quando o governo queniano decretou o ensino fundamental para todos, Maruge acreditou que era sua chance e escolheu se matricular na escola onde seu neto estudava.

Ao recebê-lo e saber de sua intenção, a professora Jane Obinchi, achou que ele estava brincando e recusou sua matrícula. Durante vários meses, a escola o dispensou, dizia não poder deixá-lo ali, junto das crianças. Assim, todos pensavam que ele fosse desistir. Maruge persistiu no sonho de se alfabetizar.

Cidade pobre, rural no Quênia, onde a escola tem apenas uma sala de aula, organizada para receber apenas cinquenta alunos. Além disso, a escolinha não tem água encanada ou energia elétrica e superlotada com duzentas crianças frequentando as aulas.

Na pequena escola de ensino fundamental no topo de uma montanha no Quênia, centenas de crianças buscam a oportunidade de uma educação gratuita e recém prometida pelo governo do país. A chegada de um novo aluno, causa conflitos.

Maruge, um antigo veterano da revolta de Mau Mau, em 1950, contra as forças da colonização britânica, nunca teve a chance de estudar quando criança.

Com oitenta e seis anos, lutando para realizar o desejo de ler e escrever. Quando jovem lutou pela libertação de seu país e agora luta pelo direito de obter uma educação, um direito que lhe foi negado.

No ano de 2005, ele viajou para Nova York e na sede das Nações Unidas, pediu aos líderes de todo o mundo uma educação para os pobres. Mostrou aos governantes o corpo coberto por cicatrizes adquiridas em luta pela liberdade de seu país.

Maruge não se importava em sentar e estudar ao lado das crianças que tinham apenas seis anos de idade. A professora, comovida com a vontade de Maruge, apoia o idoso e juntos enfrentam a violenta oposição dos pais das crianças e das autoridades que não querem oferecer uma vaga para um idoso. O aluno, por insistência, frequenta as aulas ao lado das crianças e conquista seu direito à educação. De mochila nas costas e uniforme, Maruge, se une a centenas de crianças da vila pobre onde morava.

Lutou pela liberdade de seu país, passou por condições cruéis dos campos de detenção, marcado pela miséria, humilhações e preconceito. Ele foi privado do seu direito à educação. O país, por sua vez, continuava negando a ele o direito de frequentar a escola, pois acreditavam ser um desperdício dar uma vaga a um idoso. Maruge, novamente, teve que lutar para se tornar um cidadão livre.

Em 2006, em entrevista a uma rádio local do Quênia, Maruge disse que queria aprender para poder ler a Bíblia e que só pararia de estudar se ficasse cego ou morresse.

Aos noventa anos de idade, faltando dois anos para ele completar o ensino fundamental, Maruge veio a falecer, foi considerado o estudante mais velho do mundo. Um fazendeiro analfabeto que teve sua história na mídia internacional quando resolveu estudar. A televisão queniana disse que ele foi diagnosticado com câncer e após ter passado por cirurgias, sua saúde se agravou.

Maruge nunca perdeu um dia de aula, era aluno frequente. Aprendeu a ler e a escrever e dizia que chegaria a faculdade: “Aqueles que tem educação tem mais chances de ter sucesso na vida, E eu trabalho duro para conseguir o que quero”. Afirmava Maruge nas entrevistas concedidas aos telejornais do Quênia.

O longa metragem mostra a superação de um queniano que enfrenta adversidades em nome de uma educação que liberta e transforma.

1.2.2. Apresentando Caso Real: Uma Lição de Vida em Franca (SP)

Era uma noite chuvosa e de acordo com a professora, noite propícia para que os alunos da Alfabetização de Adultos faltem, e ainda segundo ela, idosos, em uma noite fria e chuvosa são os que mais faltam.

O educando entrevistado tem oitenta anos de idade, boa disposição, alegria e excelente memória. Nasceu em Itapeirica/ Minas Gerais, em 20 de dezembro de 1936, viúvo e pai de três filhas. *“Apesar da pouca leitura e escrita me considero um homem de sucesso profissional”*. Esta frase dita pelo educando, marcou o início da entrevista.

Quando criança, morou e trabalhou na roça. O pai do educando morreu aos trinta anos de idade e devido a este precoce acontecimento, teve que trabalhar ainda mais para ajudar no sustento da família. O educando era responsável pelos cuidados com o gado.

Eu tirava leite, apartava o gado, cuidava de toda boiada e assim, não tinha tempo para aprender as coisas da escola. Eu sentia muita vontade e curiosidade em conhecer uma escola. Era meu sonho poder estudar. (EDUCANDO, 2016).

Recorda que quando tinha quinze anos, o filho do patrão, resolveu ensinar os empregados a assinar o nome, assim ele aprendeu a “assinar o nome”, pois todos os meses era preciso assinar o recibo do pagamento e documentos de trabalho. Dezesete anos de trabalho foram interrompidos para que ele e os irmãos mudassem para a cidade de Cássia-MG. Junto com um tio foi trabalhar em outra fazenda e lá ficou cuidando do gado por mais três anos.

Aos dezoito anos, se mudou para Jaguará (MG), foi trabalhar na Usina de Furnas, passou a ter um salário melhor como ser servente e encanador e anos depois, mecânico de trator e caminhão “Aí o salário melhorou, o que restou da minha família, trabalhava tudo na Companhia de Furnas”. Orgulha-se em dizer, mas de repente, volta a magoa *“Mas estudar, aprender a ler e a escrever, nada. O trabalho era duro, eu entrava às 7 da manhã e só saía às 6 da tarde. Tinha folga só aos domingos”*.

O educando, aos trinta e um anos se casou

“Me apaixonei por ela, ficamos trinta e dois anos casados, tivemos duas filhas. Aí, minha esposa teve a doença de Chagas. Foram doze anos de doença e luta até que Deus a levou. Eu nunca tive outra mulher, fiz o que ela pediu, só trabalhei e cuidei das filhas”.

Em 1977 tirou sua tão sonhada carteira de motorista. Recorda que o delegado ia apontando alguns números fixados na parede para ele dizer o nome.

Acertei o nome de todos os números que ele apontou com a régua. Eu estudei em casa, sozinho. Aí, o outro teste era dizer o nome de algumas peças do carro. Eu acertei tudo também... eu era mecânico de trator e caminhões, por isso sabia tudo. Consegui a carteira para dirigir, mesmo sendo analfabeto na época. Se fosse hoje ia ser mais difícil. Dizem que hoje, tem um tal de ditado que reprova um tanto de gente que lê e escreve mal". (Educando, 2016)

No ano de 2004 veio para Franca, aposentou-se como mecânico, comprou uma casa e casou as duas filhas. Como precisava continuar trabalhando foi ser corretor de imóveis, não tinha o Registro Profissional para Corretagem (CRECI), e como não era alfabetizado, usava o CRECI "emprestado" de um amigo e assim foi por quinze anos. Hoje sua filha tem o CRECI e eles montaram uma imobiliária na sala da casa onde residem.

O educando afirma que sua vida começou a mudar a partir do momento que entrou na escola e aprendeu a ler e escrever. "Sou outra pessoa". Disse que já consegue ler as placas das rodovias e não entra mais em locais errados, já utiliza sozinho o caixa eletrônico e orgulha-se ao dizer que lê e compreende os documentos da imobiliária.

Já passei muita vergonha por ser analfabeto. Dirigia para todo lado, mas não lia nenhuma placa, vivia entrando em rodovia errada e depois tinha que fazer retorno. Já entrei em cidade errada, pensando ser a certa. Já entrei em ônibus errado. Quanta vergonha passa o analfabeto! Chegava carta em casa, eu tinha que esperar alguém chegar e ler para mim. Eu era cego. Trabalhei e trabalho tanto para este país, não podia continuar analfabeto. E meus direitos? Tenho oitenta anos, mas não quero deixar a escola, quero aprender mais e mais. Meu sonho é ir para a faculdade, quero ser professor. Admiro a professora e fico muito nervoso quando vejo alguém desrespeitar um professor. É bom demais ler e entender o que está lendo, é muito bom escrever e as pessoas entenderem o que você escreveu. Eu quero aprender e tenho esse direito, sei que a lei garante. Velho? Eu não. Velho é quem fica em casa esperando a morte chegar, eu estudo e quero entrar na faculdade. Aprender é direito da pessoa e para estudar não tem tempo certo. Eu amo a escola e a minha professora. Vou estudar até o fim da minha vida. (Educando, 2016)

No mês de novembro de 2016, o educando realizou uma prova de escolaridade e foi aprovado, está apto para dar continuidade aos estudos e matricular-se no 6º ano do Ensino Fundamental II e no mês de dezembro de 2016, recebeu seu certificado de conclusão da Alfabetização de Jovens e Adultos.

1.3. REFLEXÃO ACERCA DO FILME E DO CASO PRÁTICO

Nesta reflexão, percebe-se o desejo dos educandos em continuar a aprender, desejam ir sempre além. Os dois sujeitos aqui retratados buscam chegar ao ensino superior. A educação ao longo da vida oferece novas oportunidades aos que não puderam, por várias razões, ter uma escolaridade completa ou que abandonaram o sistema educacional em situação de insucesso.

Ao conhecer a história do queniano Maruge e do educando brasileiro percebe-se que a ambos contribuíram muito para o desenvolvimento e conquistas do país onde vivem, mas não foram oferecidos a eles oportunidades, pois ainda na infância e juventude passaram vidas de luta e constrangimentos por não serem alfabetizados, foram privados do direito à alfabetização. Quando Maruge ouviu no rádio que o governo oportunizaria a todos os cidadãos queniano o direito a educação, foi em busca de realizar seu sonho de poder ler e escrever, mas mesmo diante desse direito, teve que enfrentar desafios, pois o ensino era voltado apenas para as crianças.

No Brasil, na cidade de Franca (SP), o educando também enfrentou grandes desafios em sua vida, apesar de ser bem-sucedido profissionalmente, faltava o que para ele sempre foi fundamental: a leitura e a escrita com compreensão. Maruge faleceu com 94 anos de idade, teve seus direitos assegurados, se tornou conhecido no mundo todo e conseguiu ser alfabetizado. O educando em Franca, aos oitenta anos comemora ter se tornado um cidadão mais participativo em sociedade após ter se alfabetizado. Ambos o desejo de se alfabetizarem, lutas diárias parecidas, vidas com faltas de oportunidades e com privações, mas ambos com o mesmo sonho: cursar uma faculdade.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo foi fundamental conhecer e entender as políticas públicas que norteiam a Educação de Jovens e Adultos, destacando que este segmento não é de ação filantrópica das Secretarias de Educação, mas um dever do Estado, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica é clara: a educação é direito de todos, portanto, não existe idade certa para aprender.

É fundamental políticas públicas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos, visto a dívida existente com os analfabetos que foram obrigados a sair da escola ou não tiveram a oportunidade de entrar, pois era necessário trabalharem para sustentarem suas famílias.

A partir da análise comparativa foi possível verificar o desejo dos educandos em aprendizado contínuo, indo sempre além. Ambos apresentaram a ambição do ensino superior no futuro. A alfabetização permitiu aos adultos considerados na análise, uma nova perspectiva de vida, mais participativa, ampliando suas oportunidades.

Atualmente, são 13 milhões de brasileiros que não conseguem realizar atividades que envolvam leitura e escrita. O analfabetismo é ainda uma realidade no país. Percebe-se que várias campanhas ao longo do tempo foram realizadas, mas não conseguiram erradicar o analfabetismo. Espera-se que com o engajamento de da sociedade, as políticas públicas sejam efetivas e que milhões de pessoas consigam exercer o direito à alfabetização. A educação precisa ser realmente para todos.

O direito à alfabetização encontra respaldo na lei que é bem clara: educação um direito de todos. E o documento “Educação um tesouro a descobrir” (DELORS 1988), publicado pela Unesco registra que a aprendizagem deve ser permanente, ao longo de toda a vida. Finaliza-se, portanto, que a educação é um direito de todos, independentemente de sua idade, reforçando a necessidade de políticas públicas de Educação para Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria n.º 174, de 31 de julho de 2009. **Estabelece na forma desta Portaria, a sistemática para a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos** (Encceja/2009), no exercício de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2009.

_____. MEC. “**Estrutura do Encceja**”. Disponível em: http://encceja.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=18. Acesso em agosto 2016.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Ministério da Educação e do Desporto. Cortez Ed. UNESCO no Brasil, 1998.

FERREIRA, L.O.F. **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o aumento do campo de atuação para os/as pedagogos/as**. Paidéia. Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Univ. Fumec, Belo Horizonte, Ano 6, n. 7, p. 13-38 jul./dez. 2009. Disponível em <www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/949/720>. Acesso em 25 ago. 2017.

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos** In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org> Disponível em <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-15.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2017

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento da Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília, MEC, 2003.

_____. **Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, 2010.

_____. **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações unidas para a alfabetização 2003-2012**. Brasília, 2010.

LITERATURA E SUA RELAÇÃO COM A VIDA: Leitura de literatura no PIBIB – Letras/Uni-FACEF

CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim – Uni-FACEF²⁶⁰

FALEIROS, Monica de Oliveira – Uni-FACEF²⁶¹

1. INTRODUÇÃO

O trabalho com literatura no PIBID – Letras/Uni-FACEF tem privilegiado a associação entre as práticas de ensino de leitura de literatura à realidade e às preferências das crianças atendidas no projeto, levando em conta, para a seleção de um repertório, temas que sensibilizem os alunos a fim de criar um envolvimento com a linguagem e com texto literário. Dentro dessa perspectiva, tendo como propósito levar essas crianças à produção de uma biografia sobre um autor de literatura, no primeiro semestre de 2017, escolhemos Rubem Braga, cujas crônicas de linguagem poética remetem às vivências da infância, em uma composição autobiográfica, memorialística, por meio de que é possível conhecer e se aproximar do autor: o espaço, o tempo e o cotidiano em que vivia, os personagens que integravam sua família, dentre eles, os cães, principalmente Zig, personagem de alguns de seus textos.

Assim, passamos a tratar do tema animais domésticos, para posteriormente trabalharmos com a crônica “Histórias de Zig”, visando proporcionar um envolvimento com o assunto. Para isso, apresentamos imagens de obras artísticas que retratam, ao longo do tempo, a convivência do homem com o cão, desde as relações de trabalho até as afetivas, por meio de que os animais com que convivemos se humanizam. Em seguida, trabalhamos com a fábula de Monteiro Lobato “O cão e o lobo”, a fim de discutir e aproximar as crianças do que significa dizer que um animal é domesticado. As atividades envolveram, ainda, a análise e releitura da obra “Retrato de Maurice” (1976), de Andy Warhol, releitura esta produzida por meio da técnica artesanal de serigrafia (com estêncil de cartolina e tinta guache).

²⁶⁰ Professora Doutora de Linguística e Língua Portuguesa e Coordenadora de Área do PIBID/CAPES do subprojeto de Letras do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca.

²⁶¹ Professora Doutora de Literaturas de Língua Portuguesa: Brasileira e Portuguesa e Coordenadora de Área do PIBID/CAPES do subprojeto de Letras do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é apresentar a sequência didática das atividades anteriormente descritas que levem à reflexão sobre a transposição de teorias linguísticas e literárias para a prática docente de leitura de literatura.

Como referencial teórico-metodológico, utilizamos as reflexões do Círculo de Mikhail Bakhtin (2000) sobre gêneros do discurso e de Medviédev (2012) a respeito dos gêneros literários, a obra de Sá (2008) sobre a crônica, as considerações de Jouve (2002) sobre a prática da leitura literária e os estudos sobre as cores de Kandinsky (1991).

2. OS GÊNEROS DO DISCURSO: vida e arte se entrelaçando

A língua, primordial para qualquer interação entre os sujeitos, caracteriza-se pela intrínseca relação que mantém com a vida. Assim, das atividades mais corriqueiras até as mais complexas dependem da utilização da língua para atender às finalidades das diversas práxis humanas. O falante escolhe os recursos linguísticos para a constituição do estilo que, interligado ao conteúdo temático e à estrutura composicional, constrói enunciados concretos e únicos, denominados, de acordo com os estudos de Bakhtin (2000), gêneros do discurso.

Os gêneros literários, nessa perspectiva, ganham uma nova dimensão, tendo em vista que são concebidos não somente pela linguagem poética, mas também pela obra orientada para a vida e para os receptores por meio do conteúdo temático.

De acordo com Medviédev (2012, p. 193), em suas reflexões sobre o problema do gênero e as concepções dos formalistas, afirma que estes “ [...] definem o gênero como um agrupamento específico e constante de procedimentos com determinada dominante”. No entanto, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a poética deve partir do gênero e de sua dupla orientação na realidade da totalidade artística: para os ouvintes e receptores (podemos dizer, leitores) e para a vida por meio do conteúdo temático.

Ressaltamos, ainda, que o gênero é concebido como uma totalidade típica do enunciado artístico, acabada e resolvida. Para que esse acabamento ocorra, a obra artística deve estar relacionada com a vida por meio do conteúdo

temático. “A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante” (MEDVIÉDV, 2012, p. 195).

Uma obra literária está em contato com aspectos diversos da realidade, ouvida ou lida em dado contexto espaço-temporal e em circunstâncias que envolvem ideologias e valores sociais, daí sua relação com o ouvinte. No que concerne ao conteúdo temático, cada gênero, por estar inserido em esferas diversas e, a partir de princípios de seleção, apresenta pontos de vista e compreensão apreendidos da realidade circundante.

O tema transcende a língua, pois está direcionado para o todo do enunciado que, por sua vez, é considerado como ato sócio-histórico. Assim, Medviédev (2012) critica os formalistas ao afirmar que o tema não pode ser comparado e analisado no mesmo plano linguístico, na imanência do texto. Pelo contrário, deve ser considerado presente nos enunciados que compõem os gêneros do discurso, capazes de unir vida e palavra, ou seja, é o sentido construído pela língua e a realidade transposta, interpretada, compreendida pelo enunciador.

De acordo com Bakhtin (2000, p. 313)

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de ideias diretrizes que emanam dos “luminares” da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. [...]

Desse modo, os gêneros do discurso e sua relativa estabilidade estão ligados às tradições, às ideologias e aos valores sociais dos sujeitos da comunicação, mas são diretrizes, não estão, na maioria das vezes, presos a formas padronizadas como os documentos oficiais, por exemplo. O enunciador faz escolhas linguísticas, denominadas estilo e, por isso mesmo, podem apresentar uma maior individualidade, como ocorre nos gêneros literários que, além desse fato, a possibilidade de rompimento com a estabilidade também é marcada pela heterogeneidade dos gêneros e pelas diversas possibilidades de expressão linguística.

Devemos considerar ainda que os gêneros literários desempenham um papel essencial na tomada de consciência e de compreensão da realidade, pois,

[...] assim como as artes plásticas ensinam nosso olho a ver, aprofundam e ampliam a área de visão, da mesma forma os gêneros literários bem consolidados enriquecem nosso discurso interior com novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198).

Na literatura, por essa perspectiva, o artista precisa ver a realidade a partir do gênero, isto é, o enunciado concreto lhe ajuda a ver, compreender e selecionar as temáticas e ideologias que estarão presentes no todo da obra, juntamente com o estilo e a construção composicional. Enfim, os gêneros, no processo da comunicação social e ideológica, contribuem para a compreensão da realidade, num processo que ultrapassa, por meio da refração, o reflexo dessa realidade.

2.1. O GÊNERO “CRÔNICA”: O ARTISTA DIALOGANDO COM A REALIDADE

A crônica, concebida como um registro circunstancial, está na interface do jornalismo e da literatura, principalmente quando o cronista não somente informa os leitores sobre os acontecimentos do dia ou da semana, como também utiliza os aspectos linguísticos na constituição de sentido do enunciado, ou seja, explora a função poética da linguagem.

Sá (2008, p. 9-10), ao comparar a crônica com o conto, afirma que

Na crônica, embora não haja a densidade do conto, existe a liberdade do cronista. Ele pode transmitir a aparência de superficialidade para desenvolver o seu tema, o que também acontece como se fosse “por acaso”. No entanto, o escritor sabe que esse “acaso” não funciona na construção de um texto literário (e a crônica também é literatura), pois o artista que deseje cumprir sua função primordial de antena do seu povo, captando tudo aquilo que nós outros não estamos aparelhados para depreender, terá que explorar as potencialidades da língua, buscando uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais), descortinando para o público uma paisagem até então obscurecida ou ignorada por completo.

Essa concepção de crônica, em que o artista compreende a realidade descortinando-a para seu público, assemelha-se às reflexões sobre os gêneros literários feitas pelo Círculo de Bakhtin ao afirmar que “o artista deve aprender a ver a realidade com os olhos do gênero” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 199).

A crônica é efêmera, seja pela própria esfera em que está inserida – a jornalística, seja pela pressa do escritor que, sob a pressão do jornal, precisa entregar o texto em prazos pré-estabelecidos, ou ainda, pela pressa do leitor, cuja leitura é diária, rápida.

O cronista precisa ser ágil como os acontecimentos, por isso há uma aproximação entre a escrita e a oralidade, equilibrando o coloquial e o literário, “permitindo que o lado espontâneo e sensível permaneça como o elemento provocador de outras visões e subtemas que estão sendo tratados numa determinada crônica” (SÁ, 2008, p. 11).

Os pequenos acontecimentos diários que poderiam passar despercebidos ou esquecidos, por meio de escolhas linguísticas interligadas ao conteúdo temático e à estrutura composicional, ganham uma nova projeção, pois ultrapassam o aspecto circunstancial e a efemeridade dos fatos para ganhar uma dimensão poética e um sentido crítico por meio de diálogos e reflexões sobre a condição humana em suas mais diversas variáveis, como o medo, a angústia, as dores e as alegrias.

Essa característica da crônica em conter, como afirma Sá (2008), um “lirismo reflexivo”, que ultrapassa, por exemplo, a expressão subjetiva de um sujeito apaixonado, para dar vazão a impressões do cotidiano de maneira que estejam aliados a razão e a emoção, está presente, com frequência, nas crônicas de Rubem Braga, autor selecionado para o trabalho em sala de aula cuja experiência é relatada neste artigo.

Braga, em seus textos, busca eliminar os excessos por meio de uma construção direta e ágil, explorando a polissemia das palavras na construção sintática das frases, para atingir matizes que configuram a crônica neste limiar entre o cotidiano e a reflexão, entre a linguagem aparentemente simples do jornalismo e a poeticidade do texto literário.

O cotidiano refletido em seus textos toma forma, em diversos momentos, num relato autobiográfico, memorialista, principalmente da infância e do espaço da casa. Como afirma Sá (2008, p. 16), ao citar Braga:

Quando o garoto se transforma em adulto começa a avaliar os bens perdidos e, então, compreende que “casa é o lugar de andar nu de corpo e alma, e sítio para falar sozinho”. Mais do que isso até: “Casa deve ser a preparação para o segredo maior do túmulo”. Por isso, ela se torna “um grande navio que vai singrando o tempo, que vai embarcando e desembarcando gente no porto de cada domingo”, correspondendo, mesmo aí, ao nosso desejo de eternidade.

Dos relatos de memórias da infância, Braga vai construindo suas crônicas, erguendo sentidos que, como vimos, ultrapassam os limites dos fatos diários, pois estão repletos de sensações e de lembranças do homem despojado de

si mesmo, expondo suas impressões por meio da escrita que, por romper com a transitoriedade da existência humana, é literatura, é vida, é reflexão.

3. LEITURA DE LITERATURA

O projeto de Leitura de Literatura, que desenvolvemos no Curso de Letras do Uni-FACEF volta-se para a prática de ensino de Literatura, ou melhor, do ensino da leitura de literatura.

Segundo Candido (2011), a obra literária é um “objeto construído”, ou seja, uma organização de linguagens e sentidos que leva em conta elementos da cultura, da língua e da literatura, dotado de grande poder de humanização e de organização:

Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente.[...] A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (CANDIDO, 2011, p. 177).

Diante disso, entendemos que é preciso aprender a ler esse tipo de texto, cuja organização não é, muitas vezes, acessível, visto que, no texto literário, a linguagem atinge um alto nível de elaboração tanto da linguagem quanto do sentido que, aliás, pode apontar em várias direções, como explica Leila Perrone-Moisés:

Sintetizando o que foi dito pelos melhores teóricos, responderíamos à pergunta “Por que estudar literatura?” com os seguintes argumentos: porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de textos que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e do autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e fruição da realidade que outros tipos de textos não alcançam (MOISÉS, 2016, p.80-81).

O trabalho com a literatura precisa, então, ser acompanhado de uma preocupação com a leitura, visto que ela se realiza por meio do leitor. Como afirma Jouve (2002, p. 13) “[...] entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou

relacioná-la com seu autor. É a relação mútua entre escritor e leitor que é necessário analisar”. Assim, é preciso pensar sobre a questão do leitor: para Iser (apud JOUVE, 2002), por exemplo, todo texto tem um leitor implícito, um enunciatário projetado no processo comunicativo, instalado no universo do texto. Nesse cenário, perguntamos: quanto o leitor real (a criança dos sétimos e oitavos anos das E.E. com as quais trabalhamos) tem desse leitor previsto para que o acesso ao sentido se dê?

Entendemos que a competência para a leitura de literatura precisa ser orientada e construída, ou seja, acreditamos que o trabalho do professor seja o de aproximar o leitor real daquele previsto pelo texto, oferecendo recursos para a realização da leitura, em um processo que possa resultar, mais adiante, em autonomia para essa atividade.

É nesse âmbito que se inserem as atividades propostas por meio de sequências didáticas elaboradas em relação a cada texto literário selecionado para o trabalho com as crianças na sala de aula, por meio de que procuramos ampliar o universo de referências culturais apresentando textos artísticos diversos (como pintura, fotografia, cinema, etc.), além de buscar contextualizar social, artística e historicamente as produções e os autores trabalhados, buscando, com isso, criar condições para que a leitura se realize, assim como propõe Medviédev (2012) sobre a relação literatura e vida.

Por outro lado, nossas práticas abarcam ainda a formação do professor associando teorias do universo dos estudos literários, bem como dos conhecimentos linguísticos, indissociáveis na abordagem da obra literária, dando a esses futuros profissionais consciência de seu papel na formação geral do indivíduo, que não pode prescindir do que as artes provêm o espírito humano.

Por fim, sabemos que o jovem precisa ter acesso, na escola, à maior diversidade textual e discursiva possível, a fim de que tenha meios e recursos para se inserir em um universo letrado.

3.1. LENDO UMA CRÔNICA DE RUBEM BRAGA

Neste trabalho, como dissemos anteriormente, nosso objetivo é apresentar uma das sequências didáticas que desenvolvemos, no primeiro semestre

de 2017, sobre uma crônica de Rubem Braga, “Histórias de Zig”, que passaremos a descrever.

3.1.1 Como, de fato, aproximar leitor e autor?

Nossas atividades, de maneira geral, sempre se iniciam com a apresentação do autor a ser trabalhado para as crianças, motivados pela ideia de sensibilizar as crianças, futuros leitores da obra desse artista, aproximando-o de sua vida, época histórica e estética, seu estilo e, principalmente, sua humanidade.

Entretanto, desta vez, tivemos a ideia de inverter o processo, e assim começar o trabalho pela aproximação de alguns aspectos da realidade da vida do autor com a de seus leitores (nossos estudantes) para, depois de todo o trabalho propor que eles mesmos escrevessem uma biografia de Rubem Braga.

Começamos o trabalho, como é frequente em nosso grupo, pela escolha do texto: uma das crônicas de Rubem Braga e a escolhida foi, como já citamos, “Histórias de Zig”. Essa narrativa nos pareceu apropriada, uma vez que trata de questões indissociáveis da vida de qualquer um de nós: a família, a família recuperada pela memória e, além disso, a personagem central, o Zig, o cão, aqui humanizado e, portanto, feito parte da família. Vale ressaltar que as crônicas desse autor têm linguagem poética, remetem às vivências da infância, em uma composição autobiográfica, memorialística, por meio de que é possível conhecer e se aproximar do autor: o espaço, o tempo e o cotidiano em que vivia, os personagens que integravam sua família, dentre eles, os cães, principalmente Zig, personagem de alguns de seus textos.

Antes de iniciar o trabalho com o texto propriamente, passamos a tratar do tema “animais domésticos”, e “bichos de estimação”, visando proporcionar um envolvimento com o assunto. Para isso, apresentamos imagens de obras artísticas que retratam, ao longo do tempo, a convivência do homem com o cão, desde as relações de trabalho até as afetivas, por meio de que os animais com que convivemos se humanizam.

Em seguida, trabalhamos com a fábula de Monteiro Lobato “O cão e o lobo”, a fim de discutir e aproximar as crianças do que significa dizer que um animal é domesticado e refletir sobre o papel desses animais em nossas vidas. Além disso, propusemos uma análise e releitura da obra “Retrato de Maurice” (1976), de Andy

Warhol, por meio de que foi proposta uma reflexão sobre os bichos de estimação, sua importância em nossas vidas e nosso papel e responsabilidade para com eles.

Por meio dessas atividades preliminares, vários outros conteúdos puderam ser trabalhados, tais como: a forma da fábula e sua intenção comunicativa; o pintor Andy Warhol, sua linguagem contemporânea, a linguagem da pintura por meio dos sentidos das cores e formas, momento em que discutimos os valores das cores e seus significados de acordo com os estudos de Kandinsky (1991), além da técnica da serigrafia, empregada de forma acessível para que produzissem o retrato de seu bicho de estimação.

3.1.2 O trabalho com “Histórias de Zig”: relato de experiência

A crônica sobre Zig inicia-se por meio de divagações sobre a ideia de produzir uma “crônica dos Braga”, em que teria lugar uma personagem inusitada: Zig, o cachorro da família, referido pelo narrador como Zig Braga. Assim, de início, percebemos que a narrativa terá caráter memorialístico, autobiográfico, uma vez que o autor é um Braga.

Como afirma Davi Arrigucci (1997), a crônica de Rubem Braga se diferencia daquela típica crônica jornalística informativa para enveredar por outros caminhos: com uma linguagem simples e cotidiana, a voz do narrador ganha contornos da voz de um contador de “causos”, e difere dos demais cronistas de seu tempo:

É que trazia algo escasso nos tempos atuais: a sua própria experiência. Uma experiência particular, densa e complexa, inusitada para o tempo e lugar, mas capaz de se transmitir a muitos que nela se reconheciam, permeáveis ao que havia ali de comum e solidário. Uma experiência que se transmitia por histórias, pela arte do narrador, que parecia vir de outros tempos e retomar o fio da tradição oral, nunca interrompido no Brasil, enlaçando-se ao mesmo novelo dos contadores de causos imemoriais. (ARRIGUCCI, 1997, p. 06)

O trabalho com esse texto iniciou-se pelo vocabulário, pois embora a linguagem seja simples, pode-se perceber o cuidado do autor com a escolha das palavras, palavras estas desconhecidas das crianças por seu caráter mais erudito, ou ainda pelo distanciamento temporal ou regional quanto a seus usos. Deste modo, iniciamos o trabalho de leitura e entendimento da narrativa propondo a reescrita de frases do texto trocando as palavras desconhecidas por seus sinônimos ou por

construções que produzissem um significado próximo, o que levou não só ao entendimento dos sentidos dessas frases, mas também à apropriação dessas palavras desconhecidas em situação de uso.

Após isso, passamos a trabalhar com as personagens envolvidas na história: os familiares, os parentes, os conhecidos da cidade, uma vez que tudo se passa em uma cidadezinha do interior, Cachoeiro de Itapemirim, terra natal do autor. Essas personagens entram na história na medida em que interagem com Zig, o que faz dele o centro de toda a ação narrativa e, assim, descrevê-lo e narrar suas peripécias é o objetivo do narrador. Para evidenciar essa intenção, propusemos uma atividade por meio de que os alunos pudessem isolar quatro segmentos narrativos sobre as ações de Zig que revelam seu comportamento, algo que, na verdade, não foi contado para caracterizar o cão, mas sim um Braga que, desconfiamos, seja ele mesmo, o narrador-autor.

Na sequência, nossa abordagem voltou-se para o emprego dos tempos verbais na narrativa, especificamente os pretéritos perfeito e imperfeito com o objetivo de levar à percepção de que este é utilizado para ações contínuas e aquele, para ações pontuais, ou seja, a abordagem do aspecto verbal produz na narrativa um efeito de sentido: aquilo que é descrito, ou comentado difere das ações que efetivamente movimentam a narrativa: os eventos.

Após essas explorações, feitas a partir de fragmentos do texto, as questões seguintes apenas serviram para registrar as reflexões já feitas sobre esse modo de construir a narrativa que aponta para a verdadeira intenção do narrador: falar poeticamente dos Braga, do que é ser um Braga.

Em seguida, apresentamos às crianças uma proposta de produção de texto mobilizando recursos até então trabalhados, pois a ideia era de produzir um texto sobre o seu (da criança) animal de estimação projetando nele as características do dono, chamando a atenção para o uso das formas verbais estudadas, possibilitando, assim, a conscientização sobre o emprego de um aspecto da língua como recurso para produzir sentido na escrita de um texto narrativo.

A terceira parte da atividade proposta voltou-se para a exploração do gênero crônica, sua estrutura composicional, seus temas e seu estilo, nesse caso, também o estilo do autor, visto que as crônicas de Rubem Braga são poéticas e proporcionam, como diz Arrigucci (1997), uma espécie de alumbramento. Essa investigação sobre o gênero, à maneira de Rubem Braga, levou à proposta de

produção de uma crônica pelas crianças com os elementos estudados até aqui: a narrativa memorialista, o registro afetivo do cotidiano, a narrativa de acontecimentos marcantes e significativos para a construção da identidade em relação à família, descrição e participação de personagens marcantes, inclusive os bichinhos de estimação.

Para encerrar todo o processo, propusemos aquilo que, de fato, foi nosso primeiro objetivo: motivar para a escrita de uma biografia de Rubem Braga que mobilizasse as crianças afetiva e intelectualmente, assim, propusemos um trabalho coletivo para a construção de uma linha do tempo em forma de painel a fim de contar a história desse escritor tão especial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, verificamos que, a proposta de leitura da crônica possibilitou às crianças perceber o grande envolvimento do autor com seu animal de estimação, considerado como um membro da família. Essa familiaridade com o tema gerou simpatia pelo autor, tendo em vista que o texto literário funde vida e palavra por meio do sentido construído na inter-relação entre língua e realidade reelaborada esteticamente e, a partir disso, pudemos explorar os recursos estéticos e a poeticidade da crônica de Braga, aspectos esses de caráter literário acessíveis a partir de análise e reflexão não só sobre o texto, mas também sobre o autor.

A aproximação com o contexto, com os valores sócio-ideológicos de Braga geraram possibilidades de produção de texto que foram propostas para as crianças contemplando a apropriação do gênero crônica, ou seja sua estrutura composicional, estilo e conteúdo temático e, além disso a elaboração de uma biografia do escritor, objetivo primeiro desta atividade.

Outros gêneros trabalhados, como a fábula e, nas artes plásticas, a pintura de Andy Warhol, possibilitaram não somente a ampliação do repertório cultural, como também de novos arranjos verbo-visuais da esfera artístico-literária, construindo, gradativamente, a competência para a fruição da estética artística e de leitura de textos literários, além de criar condições mais efetivas para a produção textual.

Entendemos, desse modo, que o trabalho com leitura de literatura promove, como afirma Medviédev (2012), a partir do olhar do artista e da leitura de gêneros literários diversos, uma “tomada de consciência e de compreensão da realidade”, criando novas formas de enxergar o mundo que nos circunda para, assim, formamos estudantes “humanizados”.

Enfim, ler literatura ultrapassa os limites das palavras e de seus arranjos porque promove o autoconhecimento e a compreensão do outro, mobiliza sentidos diversos numa constante descoberta de novos olhares sobre nossa realidade.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR., Davi. Braga de novo por aqui. In: BRAGA, Rubem. **Os melhores contos de Rubem Braga**. Seleção de Davi Arrigucci Jr. 5. Ed. São Paulo: Global, 1997.

BRAGA, Rubem. Histórias de Zig. In: _____. 200 Crônicas Escolhidas. Rio de Janeiro: Editora Record. 1978.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: _____. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução de Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.279-326.

JOUE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KANDINSKY. **Do espiritual na arte**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MEDVIÉDEV, Pável Nikiláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leila. O ensino da literatura. In: _____. **Mutações da Literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

ANEXO A

ATIVIDADE II – PIBID – LETRAS/ Uni-FACEF 2017

Escola: _____

Nome: _____ série: _____

HISTÓRIAS DE ZIG

Rubem Braga

Um dia, antes do remate de meus dias, ainda jogarei fora esta máquina de escrever e, pegando uma velha pena de pato, me porei a narrar a crônica dos Braga. Terei então de abrir todo um livro e contar as façanhas de um deles que durou apenas 11 anos, e se chamava Zig.

Zig - ora direis - não parece nome de gente, mas de cachorro. E direis muito bem, porque Zig era cachorro mesmo. Se em todo o Cachoeiro era conhecido por Zig Braga, isso apenas mostra como se identificou com o espírito da Casa em que nasceu, viveu, mordeu, latiu, abanou o rabo e morreu.

Teve, no seu canto de varanda, alguns predecessores ilustres, dos quais só recordo Sizino, cujos latidos atravessam minha infância, e o ignóbil Valente, que encheu de desgosto meu tio Trajano. [...]

Houve, certamente, lá em casa, outros cães. Mas vamos logo ao Zig, o maior deles, não apenas pelo seu tamanho como pelo seu espírito. [...]

Ao meu pai chamavam de coronel, e não o era; a mim muitos me chamam de capitão, e não sou nada. Mas isso mostra que não somos de todo infensos ao militarismo, de maneira que não há como explicar o profundo ódio que o nosso bom cachorro Zig votava aos soldados em geral. A tese aceita em família é que devia ter havido, na primeira infância de Zig, algum soldado que lhe deu um pontapé. Haveria de ser um mau elemento das forças armadas da Nação, pois é forçoso reconhecer que mesmo nas forças armadas há maus elementos, e não apenas entre as praças de pré como mesmo entre os mais altos... mas isto aqui, meus caros, é uma crônica de reminiscências canino-familiares e nada tem a ver com a política.

Deve ter sido um soldado qualquer, ou mesmo um carteiro. A verdade é que Zig era capaz de abanar o rabo perante qualquer paisano que lhe parecesse

simpático (poucos, aliás lhe pareciam) mas a farda lhe despertava os piores instintos. O carteiro de nossa rua acabou entregando as cartas na casa de tia Meca. Volta e meia tínhamos uma "questão militar" a resolver, por culpa de Zig.

Tão arrebatado na vida pública, Zig era, entretanto, um anjo do lar. Ainda pequeno tomou-se de amizade por uma gata, e era coisa de elevar o coração humano ver como aqueles dois bichos dormiam juntos, encostados um ao outro. Um dia, entretanto, a gata compareceu com cinco mimosos gatinhos, o que surpreendeu profundamente Zig.

Ficou muito aborrecido, mas não desprezou a velha amiga e continuou a dormir a seu lado. Os gatinhos então começaram a subir pelo corpo de Zig, a miar interminavelmente. Um dia pela manhã, não aguentando mais, Zig segurou com a boca um dos gatinhos e sumiu com ele. Voltou pouco depois, e diante da mãe espavorida abocanhouno pelo dorso outro bichinho e sumiu novamente. Apesar de todos os protestos da gata, fez isso com todas as crias. Voltou ainda, latiu um pouco e depois saiu na direção da cozinha. A gata seguiu-o, a miar desesperada. Zig subiu o morro, ela foi atrás. Em um buraco, lá no alto, junto aos cajueiros estavam os cinco bichos, vivos e intactos. A mãe deixou-se ficar com eles e Zig voltou para dormir no seu canto.

Estava no maior sossego quando a gata apareceu novamente, com todas as crias atrás. Deitou-se ao lado de Zig, e novamente os bichinhos começaram a passear pelo seu corpo.

Um abuso inominável. Zig ficou horrivelmente aborrecido, e suspirava de cortar o coração, enquanto os gatinhos lhe miavam pelas orelhas. Subitamente abocanhouno um dos bichos e sumiu com ele, desta vez em disparada. Em menos de cinco minutos havia feito outra vez a mudança, correndo como um desesperado morro abaixo e morro acima. Mas as mulheres são teimosas, e quando descobrem o quanto é fraco e mole um coração de Braga começam a abusar. O diabo da gata voltou ainda cinicamente com toda a sua detestável filharada. Previmos que desta vez Zig ia perder a paciência. O que fez, simplesmente, foi se conformar, embora desde então esfriasse de modo sensível sua amizade pela gata.

Mas não pensem, por favor, que Zig fosse um desses cães exemplares que frequentam as páginas de *Seleções*, somente capazes de ações nobres e sentimentos elevados, cães aos quais só falta falar para citarem Abraham Lincoln, e talvez Emerson. Se eu afirmasse isso, algumas dezenas de leitores de Cachoeiro de

Itapemirim rasgariam o jornal e me escreveriam cartas indignadas, a começar pelo Dr. Lofego, a quem Zig mordeu ignominiosamente, para vergonha e pesar do resto da família Braga.

De vez em quando aparecia lá em casa algum sujeito furioso a se queixar de Zig.

Assisti a duas dessas cenas: o mordido lá embaixo, no caramanchão, a vociferar, e minha mãe cá em cima, na varanda, a abrandá-lo. Minha mãe mandava subir o homem e providenciava o curativo necessário. Mas se a vítima passava além da narrativa concreta dos fatos e começava a insultar Zig, ela ficava triste: "Coitadinho, ele tão bonzinho ... é um cachorro muito bonzinho." O homem não concordava e ia-se embora ainda praguejando. O comentário de mamãe era invariável: "Ora, também ... Alguma coisa ele deve ter feito ao cachorrinho. Ele não morde ninguém ...".

"Cachorrinho" deve ser considerado um excesso de ternura, pois Zig era, sem o mínimo intuito de ofensa, mas apenas por amor à verdade, um cachorrão. E a verdade é que mordeu um número maior de pessoas que o necessário para manter a ordem em Cachoeiro de Itapemirim. Evitávamos, por isso, que ele saísse muito à rua, e o bom cachorro (sim, no fundo era uma boa alma) gostava de ficar em casa; mas se alguém saía ele tratava de ir atrás.

Contam que uma de minhas irmãs perdeu o namorado por causa da constante e apavorante companhia de Zig. Quanto à minha mãe ela sempre teve o cuidado de mandar prender o cachorro domingo pela manhã, quando ia à missa. Às vezes, entretanto, acontecia que o bicho escapava; então descia a escada velozmente atrás das pegadas de minha mãe. Sempre de focinho no chão, lá ia ele para cima; depois quebrava à direita e atravessava a Ponte Municipal. Do lado Norte trotava outra vez para baixo e em menos de quinze minutos estava entrando na igreja apinhada de gente. Atravessava aquele povo todo até chegar diante do altar-mor, onde oito ou dez velhinhas recebiam, ajoelhadas, a Santa Comunhão.

Zig se atrapalhava um pouco - e ia cheirando, uma por uma, aquelas velhinhas todas, até acertar com a sua dona. Mais de uma vez o padre recuou indignado, mais de uma vez uma daquelas boas velhinhas trincou a hóstia, gritou ou saiu a correr assustada, como se o nosso bom cão que fuçava, com seu enorme focinho úmido, fosse o próprio Cão de fauces a arder.

Mas que alegria de Zig quando encontrava, afinal, a sua dona! Latia e abanava o rabo de puro contentamento, e não a deixava mais. Era um quadro comovente, embora irritasse, para dizer a verdade, a muitos fiéis. Que tinham lá suas razões, mas nem por isso ninguém me convence de que não fossem criaturas no fundo egoístas, mais interessadas em salvar suas próprias e mesquinhas almas do que em qualquer outra coisa.

Hoje minha mãe já não faz a longa e penosa caminhada, sob o sol de Cachoeiro, para ir ao lado de lá do rio assistir à missa. Atravessou a ponte todo domingo durante muitas e muitas dezenas de anos, e está velha e cansada. Não me admiraria saber que Deus, não recebendo mais sua visita, mande às vezes, por consideração, um santo qualquer, talvez Francisco de Assis, fazer-lhe uma visitinha do lado de cá em sua velha casa verde; nem que o Santo, antes de voltar, dê uma chegada ao quintal para se demorar um pouco sob o velho pé de fruta-pão onde enterramos Zig.

(Crônica escrita em 1948 / BRAGA, Rubem. *200 Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: Editora Record. 1978.)

VOCABULÁRIO:

1) Leia as frases retiradas do texto e reescreva-as trocando a palavra grifada por expressões de mesmo sentido:

- a) Um dia, antes do remate de meus dias
- b) [...] e o ignóbil Valente, que encheu de desgosto meu tio Trajano.
- c) Mas isso mostra que não somos de todo inensos ao militarismo [...]
- d) [...] pois é forçoso reconhecer que mesmo nas forças armadas há maus elementos, e não apenas entre as praças de pré como mesmo entre os mais altos... mas isto aqui, meus caros, é uma crônica de reminiscências canino-familiares e nada tem a ver com a política.
- e) Tão arreatado na vida pública, Zig era, entretanto, um anjo do lar.
- f) [...] a miar interminavelmente
- g) Diante da mãe espavorida abocanhrou pelo dorso outro bichinho [...]
- h) [...] junto aos cajueiros estavam os cinco bichos, vivos e intactos [...]
- i) Um abuso inominável [...]
- j) O diabo da gata voltou ainda cinicamente com toda a sua detestável filharada
- k) [...] algumas dezenas de leitores de Cachoeiro de Itapemirim rasgariam o jornal e me escreveriam cartas indignadas, a começar pelo Dr. Lofego, a quem Zig mordeu ignominiosamente.
- l) [...] o mordido lá embaixo, no caramanchão, a vociferar, e minha mãe cá em cima, na varanda, a abrandá-lo [...]
- m) [...] ia-se embora ainda praguejando [...]
- n) Zig era, sem o mínimo intuito de ofensa [...]

- o) Do lado Norte trotava outra vez para baixo e em menos de quinze minutos estava entrando na igreja apinhada de gente [...]
p) [...] cão que fuçava [...]

INVESTIGAÇÕES SOBRE O TEXTO:

- 2) Quem é Zig e por que é conhecido como Zig Braga?
3) Ao longo do texto, o narrador nos conta algumas manias e algumas peripécias de Zig, por exemplo: a antipatia por gente fardada, a amizade com uma gata, os ataques às pessoas do lugar e a busca pela mãe do narrador, aos domingos, na missa.
Assim, identifique essas passagens no texto, grifando-as de azul, vermelho, verde e amarelo, respectivamente.
4) Observe as seguintes frases e associem-nas às referidas passagens do texto:

1 antipatia por gente fardada	Um dia, entretanto, a gata <u>compareceu</u> com cinco mimosos gatinhos, o que <u>surpreendeu</u> profundamente Zig. <u>Ficou</u> muito aborrecido, mas não <u>desprezou</u> a velha amiga e <u>continuou</u> a dormir a seu lado. ()
2 amizade com uma gata	De vez em quando <u>aparecia</u> lá em casa algum sujeito furioso a se queixar de Zig. ()
3 ataques às pessoas do lugar	A verdade é que Zig <u>era</u> capaz de abanar o rabo perante qualquer paisano que lhe parecesse simpático (poucos, aliás lhe pareciam) mas a farda lhe <u>despertava</u> os piores instintos. ()
4 busca pela mãe do narrador, aos domingos na missa	Mas que alegria de Zig quando <u>encontrava</u> , afinal, a sua dona! <u>Latia</u> e <u>abanava</u> o rabo de puro contentamento, e não a <u>deixava</u> mais. <u>Era</u> um quadro comovente, embora irritasse, para dizer a verdade, a muitos fiéis. ()

- 5) Transcreva, na tabela abaixo, os verbos grifados nas frases acima, e assinale o sentido que produzem:

TRECHO	PRETÉRITO IMPERFEITO	PRETÉRITO PERFEITO	SENTIDO DE AÇÃO PONTUAL	SENTIDO DE AÇÃO CONTÍNUA
1				
2				
3				
4				

6) Quem são as personagens da família envolvidas em cada uma dessas situações?

7) Descreva o Zig fisicamente e psicologicamente, com suas palavras:

8) Retire do texto passagens em que Zig é humanizado pelo narrador:

9) e, então, explique por que ele se parece com um Braga.

10) Você tem um animal de estimação? Conte que animal é, qual o seu nome, e descreva suas principais características, e diga em que ele se parece com você.

Se você não tem um animal de estimação, diga qual animal gostaria de ter e como você o imagina.

SOBRE A CRÔNICA

Leia atentamente a definição de crônica, abaixo:

Crônica é uma palavra que se origina do grego *chronos*, que significa *tempo*. Crônica seria, então, originalmente, uma obra que narra fatos históricos obedecendo sua ordem cronológica.

Contudo, hoje, a crônica é um gênero literário muito utilizado nos meios jornalísticos, consistindo em um texto não muito longo geralmente publicado nas colunas dos periódicos, que retratam de forma divertida e inteligente fatos cotidianos, arte, cultura, política, opinião, etc.

As crônicas são, assim, textos muito pessoais, que mesclam informação, crítica e poesia, para trazer ao leitor uma visão bastante particular que um autor tem sobre determinada questão ou assunto; ao mesmo tempo, é um texto muito agradável de se ler que provoca identificação no leitor por geralmente tratar de temas que dizem respeito a todos de forma informal e descontraída.

As crônicas podem ser tanto humorísticas, satíricas e irônicas ou ainda sérias; podem tanto trazer análises críticas e bem fundamentadas sobre algo, como podem ter uma linguagem bem despojada, coloquial; podem ser totalmente inspiradas pela realidade, como também podem ser apresentadas em forma de ficção.

Entre os principais escritores brasileiros de crônicas - de nossos dias e do passado - podemos destacar nomes como: Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Millôr Fernandes, Luis Fernando Verissimo, Moacyr Scliar, Rubem Braga, Fernando Sabino, Arnaldo Jabor, Fernando Ernesto Baggio, Carlos Heitor Cony, Mário Prata, Lygia Fagundes Telles, Max Gehringer, Pedro Bial, Leon Eliachar, Martha Medeiros, entre muitos outros.

Especialistas apontam para a existência de pelo menos nove tipos de crônicas, classificadas de acordo com o seu conteúdo: Crônica Histórica, Crônica Jornalística, Crônica Narrativa, Crônica Narrativo-Descritiva, Crônica Descritiva, Crônica Dissertativa, Crônica Humorística, Crônica Lírica e Crônica Poética.

Na literatura encontramos ainda alguns livros que são classificados como

crônicas. E isso se deve ao fato de que essas obras se caracterizam por narrar acontecimentos em uma ordem cronológica, como é o caso de livros como *Crônica de uma Morte Anunciada* do escritor colombiano Gabriel García Márquez ou *Crônica de um Amor Louco*, de Charles Bukowski.

Hoje em dia, algumas obras do gênero fantasia apresentadas como crônicas têm feito muito sucesso entre o público em geral, como as *Crônicas de Gelo e Fogo*, *Crônicas Saxônicas* e *Crônicas de Nárnia*.

Fonte (texto adaptado): <https://www.significadosbr.com.br/cronica>

11) A partir do que você já conhece sobre crônica, explique por que o autor do texto diz:

“Um dia, antes do remate de meus dias, ainda jogarei fora esta máquina de escrever e, pegando uma velha pena de pato, me porei a narrar a crônica dos Braga. Terei então de abrir todo um livro e contar as façanhas de um deles que durou apenas 11 anos, e se chamava Zig.”

12) Em que outro momento do texto o narrador menciona a crônica?

13) É possível dizer que HISTÓRIAS DE ZIG seja uma crônica? Por quê?

14) Ao terminar a crônica, o narrador fala da mãe e de seus “encontros com Deus”. Como isso acontecia e como ele imagina que aconteça quando ela já está bem velhinha?

15) Após a leitura e reflexão sobre o texto, o que é possível dizer sobre o narrador?

16) Você sabe quem é Rubem Braga? O que acha de preparar uma apresentação sobre ele com a ajuda de seus professores?

PRODUÇÃO DE TEXTO:

Agora que você já conhece um pouco mais sobre Rubem Braga e sobre a crônica, escreva uma CRÔNICA sobre você e sua família.

Para isso:

- a) pense nas personagens (e não se esqueça de incluir seu(s) animal(ais) de estimação!), suas características físicas e psicológicas;
- b) procure contar histórias, ou casos que aconteceram e ficaram na memória;
- c) fale também sobre manias e costumes;
- d) destaque a figura que você acha que melhor representa “o coração” da família, contando algo especial sobre ela;
- e) se quiser, você pode inventar tudo!

MÃOS À OBRA: A realização de uma experiência de ensino sobre meio ambiente a partir de um enfoque interdisciplinar

VILELA, Cairo – UNESP²⁶²

ALVES, William Parreira – UNESP²⁶³

1. INTRODUÇÃO

Baseados na indissociabilidade entre os eixos de ensino, pesquisa e extensão, os presentes autores, colegas de classe no curso de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP-Franca, buscaram colocar em prática o saber adquirido no âmbito acadêmico no intuito de aproximar as comunidades escolar e universitária. Tal objetivo – por mais genérico que seja – não foi, contudo, idealizado logo de início. Em verdade, ele foi se desenvolvendo ao longo de todo o primeiro semestre de 2016, quando os autores se engajavam em dois projetos distintos que, a partir da noção de Educação Ambiental, terminaram por se complementar, culminando num terceiro trabalho, cerne do presente artigo.

Por um lado, tem-se o trabalho produzido no interior do Grupo de Incentivo à Educação Ambiental (GEIA) que, sob a orientação do professor doutor Genaro Fonseca, realizou, durante o ano de 2015, um projeto de intervenção pedagógica na Escola Municipal de Ensino Básico Frei Lauro de Carvalho Borges, situada em Franca, São Paulo, em que almejou, dentre outros objetivos, a inserir o tema do meio ambiente em aulas para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Por outro, havia ainda, o Núcleo de Ensino, coordenado pela professora doutora Márcia Pereira da Silva que desenvolvia, desde 2016, um projeto de ensino com foco para a *orientação de estudos* na Escola Estadual Iolanda Ribeiro Novaissob a supervisão da professora de ensino básico Andréia Branquinho.

No interior do primeiro, executava-se, dentre outras atividades, um projeto de estudos acerca da temática ambiental e suas possibilidades de aplicação

²⁶²Graduado em História -Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP - Univ. Estadual Paulista, Campus de Franca - Av. Eufrásia Monteiro Petrágli, 900, CEP: 14409-160, Franca, São Paulo, Brasil. A pesquisa que resultou neste artigo contou com financiamento próprio. E-mail: cairo.vilela@gmail.com.

²⁶³Graduado em História - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP - Univ. Estadual Paulista, Campus de Franca - Av. Eufrásia Monteiro Petrágli, 900, CEP: 14409-160, Franca, São Paulo, Brasil. A pesquisa que resultou neste artigo contou com financiamento próprio. E-mail: will_parreira@hotmail.com.

no ensino básico. Já no segundo, realizou-se uma prática pedagógica que, preocupada em inserir os temas transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural e saúde e orientação sexual), formulou um currículo que atrelava os referidos temas às datas cívicas e comemorativas de nosso calendário (dia da água, dia da árvore, dia do índio, dia da consciência negra, dia do trabalho, etc).

Devido a grande receptividade da escola Iolanda Ribeiro Novais, a ideia de desenvolver um projeto de Educação Ambiental ganhou vida.

Dessa maneira, ao longo do primeiro semestre de 2016, os autores se reuniram para planejar uma sequência didática voltada para alunos do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e composta por cincoatividades, distribuídas entre os meses de agosto e novembro do mesmo ano.

Em virtude disso, deve-se afirmar que essa intervenção constitui um projeto pedagógico experimental que, longe de propor um plano rígido de atividades pré-elaboradas, se mostra mais como uma sugestão para a construção de algo mais efetivo e duradouro.

Sendo assim, o presente artigo se encontra dividido em duas partes. A primeira, intitulada “*Princípios Norteadores*”, comporta os pressupostos que orientaram nossa intervenção, expondo a justificativa do projeto na medida em que apresenta nosso quadro teórico, além de alguns conceitos que fundamentaram nossa prática, dando especial ênfase à noção de *interdisciplinaridade*. Já a segunda, denominada “*Mãos à Obra*”, aborda a realização da prática, contendo os objetivos, as ferramentas metodológicas e os instrumentos didáticos utilizados, bem como uma reflexão acerca dos resultados atingidos e uma discussão relativa aos principais desafios encontrados no decorrer das atividades, além é claro, das possibilidades levantadas durante e após sua realização.

2. PRINCÍPIOS NORTEADORES

A temática ambiental tem ganhado cada vez mais notoriedade na mídia, nos discursos e programas políticos, em ações da sociedade civil e nas conferências internacionais promovidas pelas Nações Unidas. A causa desse recente aumento no interesse por questões referentes ao meio ambiente pode ser encontrada, em partes, na percepção de que há uma *crise ecológica* afetando todos

nós, nos impelindo a repensar nossos hábitos e valores para assim transformar nossas formas de nos relacionar com a natureza e com nós mesmos.

A percepção dessa crise, gerada pela exploração predatória e pelo consumo compulsivo dos recursos naturais, tem levado inúmeras escolas a desenvolverem projetos de EA, partindo da crítica ao atual paradigma de desenvolvimento econômico e visando a elaboração de propostas que viabilizem e difundam a noção de desenvolvimento sustentável.

Esta tarefa quase messiânica de salvar a humanidade pela via ecológica esbarra, quando trazida para dentro das escolas, em uma série de desafios de ordem conceitual e instrumental.

Dentre o primeiro destes, cabe aqui destacar o que muitos dos autores estudados tratam por abordagem *naturalista* da natureza, a qual, pautada na diferenciação entre cultura e natureza, cria uma dicotomia entre sociedade e meio ambiente, vistos então, como dois “lugares” dos quais o homem habitou, tendo se afastado do meio natural graças à evolução, vindo a desenvolver a vida civilizada. Sob essa ótica, a natureza é entendida como um todo autônomo e autorregulável, do qual o ser humano surge tal como um parasita. O resultado de tal concepção é a ideia de que a natureza deva ser preservada da interferência humana, noção equivocada que despreza o caráter social das relações históricas e culturais do homem com o meio que o gestou.

Com efeito, cada sociedade estabeleceu relações distintas com o ambiente em seu entorno, constituindo um saber acumulado riquíssimo e plural, o qual é desprezado quando uma disciplina ambiental se preocupa apenas com o horizonte dos conceitos físicos e biológicos da natureza. Portanto, ao se pensar uma proposta de EA, deve-se levar em consideração não apenas a questão da água, da poluição, do desmatamento, entre outros fatores ecológicos, mas problematizar toda a forma de nos relacionarmos com o meio ambiente, concebido não mais como sinônimo de natureza, mas numa noção mais ampla, na condição de um bem coletivo, espaço da convivência, passível, por sua vez, de ser tratada como um “problema” a ser solucionado.

Um segundo ponto a se ressaltar, reside no fato de que o meio ambiente não constitui objeto de estudo de apenas uma disciplina em específico, de modo que diversas áreas possam dele se apropriar a fim de produzir novos saberes.

Essa reflexão levanta uma questão pontuada por Edgar Morin, quando este afirma que o afunilamento dos diversos campos do saber gerou uma “fragmentação do conhecimento” que, por sua vez, “reduziu a complexidade do real”. Nesse sentido, o autor sugere um tratamento *interdisciplinar*, possibilitando certo diálogo entre tais campos de forma que o conhecimento complexo não seja tão mutilado e isolado como em nosso atual paradigma epistemológico.

Em relação a isso, Isabel Carvalho defende a utilização da interdisciplinaridade, mas adverte que esta “jamais será uma posição fácil, cômoda ou estável” uma vez que “exige uma nova maneira de conceber o campo da produção de conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade disciplinar”.

E complementa, dizendo que:

Trata-se de um combate ao mesmo tempo externo e interno, no qual à reorganização das áreas e das formas de relacionar os conhecimentos corresponde a reestruturação de nossa própria maneira de conhecer e nos posicionar perante o conhecimento.

Essa advertência por parte da autora é aqui bastante apropriada, visto que uso de tal instrumento abre caminhos para diferentes modos de tratar uma reforma em tal organização do conhecimento. Em função do pouco espaço de que se dispõe nesse artigo, será traçada uma análise referente a apenas duas dessas abordagens: a multidisciplinar e a transdisciplinar.

De acordo com a própria Carvalho, multidisciplinar seria a situação em que “diversas disciplinas, com base em seu quadro teórico-metodológico, colaboram no estudo ou tratamento de dado fenômeno”, mantendo-se as “fronteiras” de cada saber e não supondo, necessariamente, “a integração conceitual ou metodológica das disciplinas no âmbito de um novo campo do conhecimento”. Seria, portanto, uma forma em que diversas disciplinas com objetos em comum se reuniram em um debate expondo, cada uma, suas concepções e suas formas de abordar o assunto, travando um diálogo que abriria espaço para colaborações entre os variados campos.

Já o viés transdisciplinar, nas palavras da autora, “radicaliza a ideia de reacomodação e unificação dos conhecimentos disciplinares”. Cada disciplina seria fusionada, havendo relativo “desaparecimento” das fronteiras entre um campo do saber e outro. Alguns trabalhos pautados nessa abordagem tem defendido o tratamento de determinado objeto a partir da perspectiva holística, isto é, uma

análise focada na “compreensão do todo” em oposição à visão *atomista*, que privilegia o estudo das partes, como proposto pelo modelo cartesiano.

Tem-se aqui a visão de que certos temas constituiriam eixos que transcendem um campo específico de conhecimentos, de maneira a serem pertinentes à variadas disciplinas.

Nessa linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) inserem a o meio ambiente no âmbito escolar, enquadrando-o enquanto um dos Temas Transversais, juntamente com Ética, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, os quais se relacionariam com os conteúdos disciplinares, sendo trabalhados “de forma contínua”, de modo a integrarem “as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade”.²⁶⁴

Os PCN sugerem um exemplo acerca do estudo do corpo humano, convencionalmente integrado à área das Ciências Naturais, argumentando que este “não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo da Ética)”, uma vez que, além de incluir a análise dos órgãos e funções do aparelho reprodutor humano, compreende também a sua relação com seus efeitos no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade.²⁶⁵

Carvalho adverte, no entanto, que a transdisciplinaridade carrega a ideia controversa de construção de um saber unitário, no qual os conteúdos das diferentes disciplinas seriam agregados “em um amplo corpo de conhecimentos universais e não especializados que poderiam ser aplicados a qualquer fenômeno”. Sob essa perspectiva, abre-se margem para certos conceitos teóricos, pertinentes a determinado campo específico, seja apropriado por outras disciplinas de forma a descontextualizá-lo de seu espaço de construção, havendo possibilidade de se recair no senso-comum enquanto tal transposição se dá.²⁶⁶

Existe, porém, autores que rebatem esta crítica defendendo a utilização da abordagem transdisciplinar, especialmente ao tratar da questão ecológica e seus desdobramentos na esfera educativa.

²⁶⁴ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Texto Introdutório. Apresentação dos Temas Transversais e Ética. 1998. p. 36.

²⁶⁵ Op. cit. pp 36-37.

²⁶⁶ Carvalho, Isabel. [2004] **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6ª ed. São Paulo: Cortez. 2012.p. 121.

Márcia Manfrinato, por exemplo, ao citar a ideia formulada por Ulisses Araújo, defende que os conteúdos curriculares se conectariam com os temas transversais enquanto valores culturais, promovendo uma “aproximação do saber científico com o saber cotidiano”, o que para ela é indispensável para uma prática de ensino em EA.²⁶⁷

Marta Lima, por sua vez, pontua que o eixo transversal impede que os conteúdos referentes ao meio ambiente sejam sistematizados em uma disciplina isolada, já que, dessa forma “a presença do tema Meio Ambiente estaria limitada a um determinado tempo, de determinada série escolar”, quando seu objetivo consiste no fato de “que o assunto tenha uma presença constante no currículo”, sendo trabalhada desde o ensino infantil até o ensino superior, “transcendendo os níveis de ensino regulares para influenciar os cidadãos inclusive em seus locais de trabalho”.²⁶⁸

A despeito da especificidade de cada um desses modos de tratamento do saber seccionado, cujo debate ainda se encontra em fase incipiente, Carvalho afirma que “a interdisciplinaridade estaria mais próxima da noção de conhecimento complexo, como o descreve Edgar Morin”, por não se preocupar, de imediato, em conduzir o conhecimento disciplinar a uma nova estrutura, mas visando, ao menos, propor um debate mais amplo e participativo, em que cada saber venha a engrandecer ou corrigir o outro.²⁶⁹

Por sua vez, os PCN trazem a afirmação de que a interdisciplinaridade “refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento” enquanto que a transversalidade “diz respeito, principalmente à dimensão da didática”. E complementa dizendo que ambas “alimentam-se mutuamente”, pois os Temas Transversais “expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento”, de modo que não é possível fazer uso dela “tomando-se uma perspectiva disciplinar”.²⁷⁰

²⁶⁷ MANFRINATO, Márcia Helena Vargas. **Proposta de organização curricular em curso técnico profissionalizante: meio ambiente e educação ambiental – um estudo de caso**. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo. São Carlos, 2006. p

²⁶⁸ LIMA, Marta Maria Vieira. **“Programa Palmiteiro Juçara”: Educação Ambiental no Ensino Fundamental num Enfoque Interdisciplinar**. Dissertação (MESTRADO) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Universidade de Taubaté. Taubaté, 2006.

²⁶⁹ CARVALHO, Isabel. [2004] **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6ª ed. São Paulo: Cortez. 2012. p. 122.

²⁷⁰ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Texto Introdutório. Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Meio Ambiente e Saúde 2001 Ensino Fundamental e Ensino Médio, 1998. p. 40.

MÃOS À OBRA: A realização de uma experiência de ensino sobre meio ambiente a partir de um enfoque interdisciplinar – p. 892-913

Dessa forma, observa-se que a discussão sobre uma reforma na organização do conhecimento apresenta mais possibilidades do que certezas. As abordagens levantadas nesse artigo, (interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar) apesar de se refutarem mutuamente também se complementam, de modo que tal problema conceitual ainda careça de mais estudos e experimentações.

Paralela à questão epistemológica que a inserção do meio ambiente nos currículos encerra, existem ainda fatores de aspecto teórico-metodológico que vão além da forma de se abordar o assunto em sala de aula, determinando visões de mundo distintas que, por sua vez, apresentam objetivos em relação ao tipo de aluno que se pretende formar.

Carlos Loureiro, por exemplo, vai além da questão didática, afirmando que a EA, enquanto prática social exige posicionamento político e exercício da cidadania. Isso porque se trata de um “instrumento técnico” que está sempre subordinado a uma postura política, de modo que, a prática pedagógica interdisciplinar sozinha não resolverá os problemas ecológicos, pois, em suas palavras, “não é possível isolar o técnico do político, as práticas pedagógicas de ação política engajada, o conhecimento científico dissociado dos conflitos que permeiam a materialidade social”.²⁷¹

Nesse sentido, Loureiro pauta-se na teoria crítica de interpretação da realidade social, que se sustenta a partir do pensamento marxista, e que tem em seu método materialista-dialético uma ferramenta de interpretação da realidade educacional de dimensão socioambiental, visão esta da qual compartilhamos.

Com efeito, um projeto em EA que não problematize os impactos ambientais causados pelo atual modelo de desenvolvimento econômico, recai na banalização, justamente por dar ênfase em atitudes comportamentais isoladas sem adentrar questões de ordem estrutural.

Existe aqui, uma crítica implícita à noção de *desenvolvimento sustentável*, a qual busca harmonizar a ideia de desenvolvimento econômico com o equilíbrio ambiental, sem, contudo, problematizar os efeitos da desigualdade social ocasionadas pela exploração da força de trabalho e a alienação desses sujeitos inseridos em tal modo de produção.

²⁷¹ LOUREIRO, Frederico. **Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza**. In: CARVALHO, Isabel Cristina Moura de; GRUN, Mauro; TRAJBER, Raquel. (Org.). *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009.

Desse modo, a superação da crise ecológica via EA deve se dar pela visão de que esta constitui um elemento de transformação social. Assim, Loureiro levanta as contribuições da pedagogia crítica que fundamenta o viés socioambiental ressaltando a concepção de educação como reprodutora das relações sociais injustas e desiguais, dando novo significado ao papel da escola no bojo da atual sociedade.

Contudo, uma vez que se concorda com a visão de educação transformadora, como se daria um trabalho de EA que almeja atingir tal objetivo?

Um importante conceito em nossa prática de ensino foi a noção de *subjetividade*. Oriunda da psicologia social e também presente em trabalhos sobre a teoria do aprendizado, esse conceito é apresentado por Carvalho como um termo polissêmico, definido, de forma mais geral, como “um modo de ser no mundo”, mas caracterizado por ela como um:

espaço de encontro do indivíduo com o mundo social, resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações.

Carvalho justifica o uso de tal conceito afirmando que, por meio dele, seria possível construir uma *consciência ecológica* nos alunos, atrelando os conteúdos transmitidos em sala de aula com a realidade cotidiana de cada um deles, a fim de gerar o sentimento de *pertencimento*.

Nesse sentido, é válida a afirmação de Paulo Freire, quando este diz que:

mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, como mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não eu’ se reconhece como ‘si própria’ [...] Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.

Sendo assim, fica evidente que o sentimento de pertença, entende cada indivíduo como algo que está presente no mundo e que com ele se relaciona. Partindo dessa premissa, Freire vai além, atentando-se para o respeito à diversidade e à condição de autonomia dos estudantes enquanto pressupostos importantes para a realização de uma educação transformadora.

Convergindo com esse pensamento, Carvalho defende que:

A Educação Ambiental [serve] como mediação importante na construção social de uma prática político-pedagógica portadora e uma

nova sensibilidade e postura ética, sitonizado com o projeto de uma **cidadania ampliada** pela dimensão ambiental.²⁷²

Em suma, pode-se dizer que a EA está permeada por valores e intenções que sintetizam certa ideia de *transformação social*, de maneira que a escola esteja no epicentro de tal processo. Transformação essa que não se resume apenas na relação entre os indivíduos no interior da sociedade de classes, mas, sobretudo, à forma com que nos relacionamos com a forma de produzir conhecimento, promovendo formas de revisar a atual organização do saber no intuito de nos impulsionar a uma nova forma de (co)existir no mundo.

Visto isso, passa-se, agora, à exposição do desenvolvimento de nossa prática de ensino.

3. MÃOS À OBRA

Conforme o que foi dito acima, nossa prática baseou-se numa perspectiva interdisciplinar para abordar os diferentes aspectos pertinentes a temática ambiental, estabelecendo um diálogo entre as distintas disciplinas escolares, a fim de fazer com que os estudantes concebessem o meio ambiente para além de sua dimensão ecológica, de modo que eles venham a se posicionar criticamente diante de problemas ambientais, tanto de sua comunidade quanto globais e levando-os a repensar, em maior ou menor grau, seu modo de vida, transformando seus hábitos de consumo com base num novo comportamento ecologicamente orientado.

Além disso, pautou-se numa concepção marxista da realidade material para conceber tanto a escola quanto a universidade enquanto *locus* de produção e transmissão de conhecimento, partindo de uma visão crítica para com o caráter reprodutor das desigualdades sociais que o sistema de ensino engendra. A fim de superar essa perspectiva e tentando desenvolver nas escolas um espaço de diálogo, os presentes autores buscaram promover, como objetivo mais geral, uma aproximação

²⁷² CARVALHO, Isabel, C. M. [2004] **Educação ambiental e formação do sujeito ecológico**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 26-27. Grifo nosso.

entre academia e escola via projeto de extensão, constituindo, para tanto um trabalho de *investigação-ação colaborativa*.²⁷³

Partindo desses pressupostos, nossa intervenção procurou ainda, apresentar o meio ambiente como algo diferente de natureza, levando os alunos a se posicionarem de maneira crítica diante de problemas ambientais, tanto de sua localidade quanto globais e, igualmente a repensarem seus valores e hábitos de consumo, de modo a transformá-los, em maior ou menor grau, com base em um comportamento subjetivo mais ecologicamente orientado.

Foi almejado, também, abarcar as questões locais, de modo a despertar nos alunos a noção de pertencimento, utilizando diversos instrumentos didáticos, como produção de desenhos, escrita de poemas, análise de músicas, cultivo de plantas e até uma prática meditativa, como ferramentas que nos permitissem alcançar tais objetivos.²⁷⁴

A ideia de levar os estudantes a conceber o meio ambiente para além da noção de natureza foi uma das primeiras preocupações do projeto. Nesse sentido, apresentou-se de início uma aula cujo foco recaiu sobre o espaço urbano, entendido como um espaço de convivência entre seres humanos e outros tantos seres vivos, pautando-nos, para tanto no conceito de *paisagem*.

De acordo com Marta Lima, existem diversas escalas que representam os variados níveis de interação entre o meio físico e os seres vivos, podendo ser dividida em: organismo, população, comunidade, ecossistema, paisagem, bioma e biosfera, sendo que a paisagem é o nível mais tangível para o indivíduo por atrelar elementos de ordem natural e cultural.²⁷⁵

²⁷³ O uso de tal conceito provém do trabalho de Dalva Rosa, quando esta, apresentando uma crítica à dicotomia entre produção (pesquisa) e transmissão do conhecimento (ensino) defende o desenvolvimento de práticas de extensão, de modo que a investigação-ação constitui na síntese de ambos na medida em que o educador, ao mesmo tempo em que levanta uma pesquisa acerca do sistema de ensino, também se posiciona enquanto sujeito participativo desse mesmo sistema, com possibilidade de transformá-lo a partir do método espiral de crítica e reflexão sobre a própria prática. Ver ROSA, Dalva E. G. **Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários**. In.: TIBALLI & CHAVES (org) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

²⁷⁴ A formulação de tais atividades provém da leitura de Helena Campos, a qual apresenta diversas sugestões de atividades baseadas no método didático interdisciplinar, cujo tema é ligado à cidadania e envolve vários procedimentos. Para mais atividades, recomenda-se a leitura de CAMPOS, Helena. **A História e a formação para a cidadania nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

²⁷⁵ LIMA, Marta Maria Vieira. **“Programa Palmiteiro Juçara”: Educação Ambiental no Ensino Fundamental num Enfoque Interdisciplinar**. Dissertação (MESTRADO) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Universidade de Taubaté. Taubaté, 2006. p. 36.

MÃOS À OBRA: A realização de uma experiência de ensino sobre meio ambiente a partir de um enfoque interdisciplinar – p. 892-913

Dessa forma, foram expostas aos alunos diversas imagens contendo alguns cartões-postais mundialmente famosos, de modo a trazer para a sala de aula a noção de pluralidade cultural, e, demonstrando que o meio ambiente também possui aspectos estéticos.²⁷⁶

Por fim, foi pedido que os estudantes observassem a paisagem do município de Franca, para, posteriormente, registrassem em um desenho aqueles lugares que mais lhes chamaram a atenção, seja por sua beleza, ou pelos problemas analisados, como a poluição, desmatamento, áreas onde ocorriam incêndios, etc.

Ao avaliarmos as ilustrações, percebemos que alguns dos alunos não se limitaram a desenhar rios, árvores e animais; eles trouxeram desenhos que representavam praças, terrenos baldios, voçorocas, prédios públicos e até aterros de lixo. O que demonstrou que eles, além de compreenderem nossa proposta, na medida em que suas ilustrações representam espaços urbanos, de modo que eles compreenderam e ampliaram sua visão de meio ambiente²⁷⁷. Além disso, ainda foram capazes de se posicionar de forma crítica, como foi mostrado em desenhos que apontavam o descaso com o descarte correto do lixo, por exemplo.

Em função da resposta dada pelos estudantes, preferiu-se inverter a ordem de nossas atividades conforme havíamos planejado previamente, dando sequência na atividade com uma aula sobre a questão do lixo e da poluição. Isso porque o município de Franca possui muitas dificuldades em relação ao tratamento correto sobre o descarte de sólidos.

Nesse sentido, buscou-se abordar a questão do lixo, ressaltando sua relação com a cultura do consumo. Com vistas a sensibilizar os alunos acerca dos malefícios do consumismo desenfreado, foi apresentado o curta-metragem “*Ilha das Flores*”, o qual além de demonstrar os efeitos ambientais da produção e acúmulo de lixo, evidencia a questão social envolvendo o assunto, apontando para o tratamento para com os catadores de lixo. Dessa forma, a segunda aula evidencia uma crítica ao modelo econômico atual, além de relacionar o meio ambiente à questão sanitária, envolvendo, portanto, a noção de desigualdade social à ideia de saúde pública.

No intuito de sensibilizar os alunos sobre a questão da poluição e da reciclagem, foi pedido que estes levassem à escola garrafas PET vazias que haviam

²⁷⁶ Ver em Anexos, Anexo_1 e Anexo_2.

²⁷⁷ Ver em Anexos, Anexo_3, Anexo_4, Anexo_5 e Anexo_6.

consumido em casa, de modo a usá-las como suporte para jardineiras verticais. Os alunos, com a supervisão de adultos, limpavam as garrafas, remodelaram seu formato com tesoura e fizeram vasos que foram suspensos nas paredes da escola, onde posteriormente foram plantadas mudas de alface.

A sensibilização acerca do consumo e a consequente produção de lixo pode ser evidenciada quando os mais de duzentos alunos levaram uma garrafa PET cada, um volume de lixo muito grande. Ao reutilizarem o material, dando-lhe nova função, os alunos comentavam sobre o fato de estarem melhorando a qualidade de vida da cidade, pois haviam tirado aquele lixo dos aterros, ao mesmo tempo em que embelezavam a escola.

Posteriormente, na terceira atividade, foi proposta uma atividade acerca da importância da água, relacionando-a com a crise hídrica, que à época afetava a cidade de São Paulo, com a intenção de retomar o conteúdo com o qual os alunos já haviam tomado contato no dia da água e indo além dos aspectos biofísicos referentes ao assunto por relacioná-los à questão política partindo, para tanto, da noção de *segurança alimentar*, isto é, a noção de que existe uma responsabilidade governamental de prover quantidades mínimas de água que garantam a sobrevivência das populações, uma vez que além de constituir alimento importante para a dieta humana, a água também está na base da agricultura e da pecuária.

Com base nessa necessidade das sociedades em relação à água, desenvolvemos uma aula que analisa o processo histórico de desenvolvimento de algumas civilizações antigas e sua dependência em relação aos grandes rios, como o China com o Rio Amarelo, a Índia com o Ganges, o Egito com o Nilo e a Mesopotâmia com os Rios Tigre e Eufrates.

Passada essa exposição histórica da relação entre as sociedades e os rios, iniciamos uma breve apresentação do histórico da formação da cidade de Franca e seu crescimento ao redor da bacia hidrográfica do Rio Canoas e Sapucaí, dando ênfase aos córregos dos Bagres e do Cubatão, hoje canalizados e sem vida.

Nesse sentido, questionou-se a noção de desenvolvimento urbano com a preservação dos rios. A fim de sensibilizar os alunos, propusemos uma atividade de leitura e interpretação de músicas, usando as canções “*Sobradinho*”, de Sá, Rodrix & Guarabyra e “*Asa Branca*” e “*Súplica Cearense*”, de Luiz Gonzaga. Após escutarem as músicas e analisarem suas letras, foi pedido aos alunos que se

reuniram-se em grupos para produzir alguns sonetos, apresentando uma crítica ao descaso com a água, com base no conteúdo exposto durante a aula.

Tal atividade constitui elemento da metodologia da *sociopoética*, em que se convidam os alunos a estimularem sua sensibilidade criativa a partir de críticas sociais, usando a música e a poesia como ferramentas didáticas, promovendo um diálogo com a língua portuguesa, a arte, a história e o meio ambiente.

Além disso, o tema da água nos possibilitou outra atividade: a prática de uma meditação guiada em sala de aula. Conforme exposto acima, buscou-se promover, além de certa consciência ecológica um trabalho de aceitação à diversidade cultural, de modo que a prática meditativa se mostrou uma importante ferramenta por apresentar um pouco da filosofia zen-budista, a qual levanta uma reflexão acerca da disciplina dos alunos em sala de aula.²⁷⁸

Em verdade, muito tem sido dito sobre a indisciplina dos estudantes, sobre como isso atrapalha seu aprendizado ou o quanto desgasta os professores, apresentando muitas razões para tal fenômeno, que vão, desde questões comportamentais dos alunos como estruturais das escolas, como o fato de haverem muitos estudantes numa mesma classe, por exemplo.

Nesse sentido, o uso da prática meditativa, colaborou de três formas: 1) ela colabora para um comportamento mais “disciplinado” nos alunos a partir de um relaxamento emocional – afinal, ele estimula a calma, o “falar baixo”, o respeito aos outros, etc; 2) nos ajudou a promover um exercício de reeducação da respiração e da postura da coluna nos estudantes, causando certa reflexão sobre a saúde do corpo físico; 3) estimula ainda um amadurecimento mental e intelectual ao promover a concentração e o foco nos estudantes.

Neste dia criou-se na escola um ambiente relaxante, com música clássica, incensos e velas aromáticas e a prática do silêncio. Como resultado, muitos dos professores comentaram, ao longo de todo o dia, o quanto as turmas estavam mais calmas, que nunca foi tão fácil trabalhar os conteúdos disciplinares, que não havia necessidade de se dar tantas broncas nos estudantes, dentre outras coisas.

Em seguida, a quarta atividade abordou a educação alimentar, retomando o conceito de *segurança alimentar*, na medida em que se trabalhou a

²⁷⁸Ver Anexo_10, Anexo_11

importância em se seguir uma dieta saudável, analisando a produção, distribuição e consumo de alimentos, estabelecendo um diálogo entre o meio ambiente e a questão nutricional. Essa aula abordou a questão da agricultura, evidenciando os problemas derivados na monocultura (perca da biodiversidade, impactos na cadeia alimentar e a consequente necessidade de se fazer uso de agrotóxicos), muito praticada em função da distribuição das propriedades em latifúndios, bem como a questão da poluição proveniente do transporte das mercadorias de seus centros produtores para os centros urbanos, além é claro, de problematizar o papel da indústria alimentícia, a qual oferece alimentos processados e de fácil preparo que, apesar da vantagem em relação ao tempo de preparo, carece de nutrientes, causando malefícios à saúde de quem os consome.

Baseou-se, para tanto, na análise da pirâmide alimentar, de modo que foi pedido aos alunos que observassem a necessidade que o corpo humano possui em relação a diversos nutrientes, dando atenção à proporção de que nosso organismo precisa. Posteriormente, foi proposto que eles se dividissem em grupos e elaborassem de acordo com os alimentos expostos durante a explicação e com base naqueles que compõem sua dieta, uma nova pirâmide, através do recorte e da colagem de imagens de propagandas em tabloides de supermercados, a fim de demonstrar a grande margem de possibilidades para se estabelecer uma alimentação saudável.

Finalmente, nossa última atividade foi realizada no campus da UNESP-Franca, onde levamos os estudantes para conhecer nossa Unidade. A diretoria forneceu meio de transporte e preparou um roteiro de visita, expondo o prédio de aulas, a biblioteca e os espaços em que o GEIA cultiva uma agrofloresta, reflorestando a área com a vegetação nativa do cerrado e inserindo intencionalmente culturas alimentícias na intenção de conscientizar alguns microprodutores da região, além de resgatar uma nascente de água e a fauna da região.²⁷⁹

Ao final, os alunos foram convidados a plantar algumas mudas no campus e a fazerem um passeio guiado pela área do GEIA, retomando o conceito de paisagem para sensibilizá-los, promovendo um pique-nique com estudantes e professores da Escola Iolanda R. Novais e alunos da UNESP, membros do GEIA.

²⁷⁹ Ver Anexo_12, Anexo_13 e Anexo_14.

MÃOS À OBRA: A realização de uma experiência de ensino sobre meio ambiente a partir de um enfoque interdisciplinar – p. 892-913

4. CONCLUSÃO

Nossa prática de ensino configura uma intervenção em Educação Ambiental, realizada a partir de uma abordagem interdisciplinar e de cunho crítico em relação ao atual modelo de desenvolvimento, de forma que se procurou estabelecer diálogos múltiplos entre os variados campos do saber, bem como com os conhecimentos cotidianos dos estudantes, a fim de neles desenvolver uma noção de *pertencimento*, concepção subjetiva que os induziria a compreender o meio ambiente para além da ideia de natureza, sendo vista então como um “espaço de convivência”.

Com base nisso, foi proposto um trabalho *deformação para a cidadania*, via EA, dentro do qual, a noção de participação política foi enfatizada como algo fundamental para o desenvolvimento de tal processo. Dessa forma, cabe salientar que a própria realização da prática tenha se dado de forma coletiva e participativa, uma vez que, mesmo tendo surgido a partir da iniciativa de duas pessoas, foi acolhida e, de certa forma, apropriada por uma comunidade escolar, constituindo um processo de investigação-ação colaborativa.

Por essa razão, é preciso agradecer à todos os membros da equipe gestora da Escola Estadual Iolanda Ribeiro Novais, bem como todo o seu quadro de funcionários e docentes, dentre os quais destacamos a participação da professora Andreia Branquinho, nossa supervisora, a qual atuou em todas as atividades propostas, sendo fundamental no decorrer do desenvolvimento do projeto, por nos orientar e fornecer um suporte tanto pedagógico quanto comportamental e emocional para a atuação docente. Agradecemos, igualmente, a contribuição da professora doutora Márcia Pereira da Silva, coordenadora do Núcleo de Ensino e do professor doutor Genaro Alvarenga Fonseca, coordenador do Grupo de Incentivo à Educação Ambiental, os quais nos forneceram todos os recursos didáticos para o planejamento e execução da sequência didática.

Com os objetivos de aproximar as comunidades acadêmica e escolar e de gerar certa transformação nos hábitos de consumo, pode-se dizer que nossa proposta foi, em certa medida, bem sucedida, uma vez que estimulou, no interior da escola Iolanda R. Novais, o surgimento de outros projetos de extensão e que, apesar do pouco tempo despendido em sua execução, mostrou-se como uma forma

de sensibilizar os estudantes sobre a questão ecológica para além de seus aspectos biofísicos.

Além disso, o que é ainda mais importante: ela suscitou uma reflexão sobre o papel da escola no seio da atual sociedade, fazendo com que a comunidade atendida repensasse sua função como algo que vai além da transmissão de conhecimento, mas como um lugar para se investigar, explorar, de promover trocas de experiências, instrumentalizando seu corpo docente e iniciando estudantes de licenciatura no exercício do magistério, a partir da aproximação entre a teoria e a prática, visando, acima de tudo, a promoção para uma prática da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Texto Introdutório. Apresentação dos Temas Transversais e Ética. 1998.

CAMPOS, Helena Guimarães. **A História e a formação para a cidadania nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CARVALHO, Isabel C. de M. [2004] **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. [1996] **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, 25^a edição. São Paulo. 2002.

LIMA, Marta Maria Vieira. **“Programa Palmeiteiro Juçara”: Educação Ambiental no Ensino Fundamental num Enfoque Interdisciplinar**. Dissertação (MESTRADO) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Universidade de Taubaté. Taubaté, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental transformadora**. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Philippe Polier Layraygues (coord.). Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2004.

_____. **Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza**. In: CARVALHO, Isabel Cristina Moura de; GRUN, Mauro; TRAJBER, Raquel. (Org.). Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico B., TREIN, Eunice, TOZONI-REIS, Marília Freitas de C., NOVICKI, Victor. **Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica**. Caderno CEDES, Campinas. v. 29, n. 77, jan.-abr. 2012.

MANFRINATO, Márcia Helena Vargas. **Proposta de organização curricular em curso técnico profissionalizante: meio ambiente e educação ambiental – um**

estudo de caso. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo. São Carlos, 2006.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ROSA, Dalva E. G. **Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários.** In.: TIBALLI & CHAVES (org) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – A empolgação dos alunos na primeira aula, enquanto um aluno comentava outro levanta a mão para participar.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 2 – Os alunos se aproximam da tela para ver a imagem “o pálido ponto azul no universo”. (tirada pela sonda Voyager).



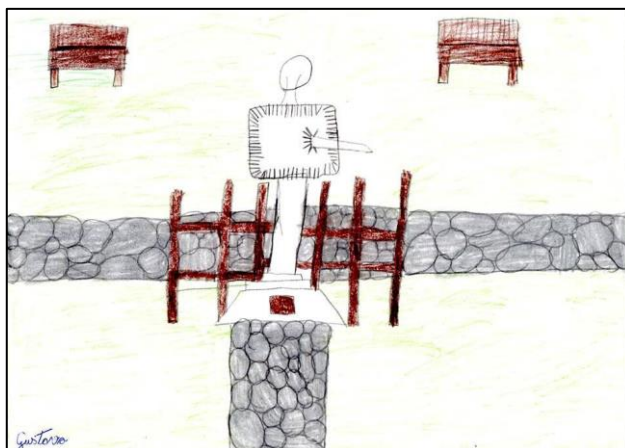
Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 3 – Aspecto paisagístico de cunho cultural da cidade de Franca. O aluno desenha um prédio público: o monumento em questão é o pórtico do Parque de Exposições Fernando Costa.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 4 – Outra ilustração sobre um aspecto cultural da cidade de Franca: o Relógio do Sol, monumento situado na Praça Matriz do Município.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 5 – O aluno representa o meio urbano, dando ênfase ao trânsito em uma avenida arborizada (nota-se o desenho de um Ipê Amarelo ao fundo).



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 6 – O aluno procurou retratar a paisagem que via pela janela da escola. Árvores próximas à escola (primeiro plano), a represa (segundo plano) e o bairro Jardim Noêmia ao fundo.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 7 – Alunos produzindo jardineiras com garrafa PET.



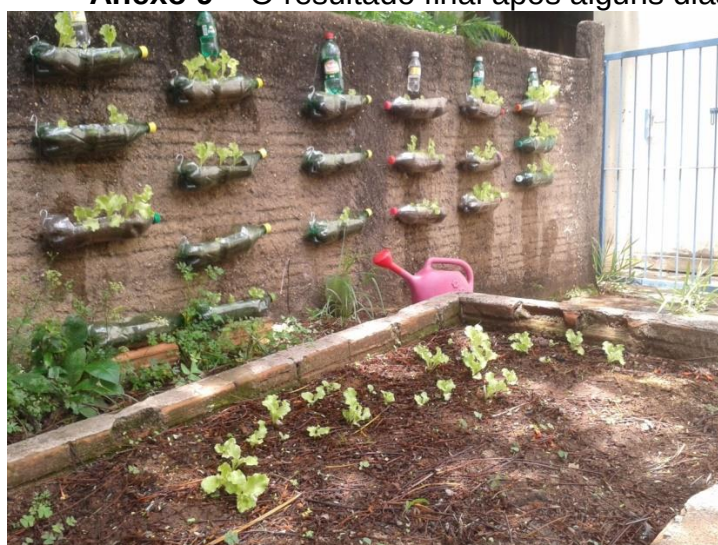
Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 8 – Os alunos posam para foto após concluírem as jardineiras.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 9 – O resultado final após alguns dias.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 10 – Prática de meditação guiada com os alunos do 4º ano.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 11 – Aluna do 4º ano durante pratica meditativa.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 12 – Visita dos alunos à biblioteca da Unesp-Franca.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 13 – Alunas do 5º ano trabalhando em conjunto durante o plantio de mudas no campus da Unesp.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Anexo 14 – Alunas do 5º ano participando de plantio no campus da Unesp-Franca.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA DA QUEBRA DE PARADIGMAS: o olhar do estudante

SANTOS, Cibele Gomes – Uni-FACEF²⁸⁰

RODRIGUES, Debora Nassif Alves – Uni-FACEF²⁸¹

CESARIO, Raquel Rangel – Uni-FACEF²⁸²

1. INTRODUÇÃO

As metodologias ativas vêm sendo mundialmente utilizadas e difundidas em cursos de graduação e pós-graduação de diversas áreas. Em relação às faculdades de Medicina, que é o nosso objeto de estudo, utiliza-se como técnica o Problem Based Learning – PBL ou Aprendizado Baseado em Problemas – ABP implantado inicialmente na Universidade McMaster em Hamilton, Canadá, em 1964 e na década de 70 na faculdade de medicina de Maastricht, na Holanda (TIBÉRIO et al., 2003). No Brasil, as pioneiras na implementação do método foram as Faculdades de Londrina e Marília, na década de 90.

Por metodologias ativas, entendemos metodologia formativa, que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional. (BERBEL, 1998). A importância da inserção do estudante no processo de ensino-aprendizagem é crucial, já tendo sido fomentada há mais de cinquenta anos por Paulo Freire, em suas pesquisas relacionadas com a educação problematizadora, uma educação que visa à transformação, por ser uma educação crítica.

No estado de São Paulo, temos 49 instituições de Ensino superior (IES) que oferecem graduação em Medicina. De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para a graduação em medicina (Brasil, 2014), o curso deve ter em vista a formação humanística, por meio de metodologias ativas de ensino.

O Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF, é uma autarquia municipal, fundada em 1951, tendo inicialmente apenas cursos da área de exatas e que está em constante expansão, oferecendo atualmente 12 cursos. O

²⁸⁰ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF.

²⁸¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF.

²⁸² Doutora em Promoção da Saúde, docente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF.

curso de Medicina foi implantado em março de 2015, sendo disponibilizadas 66 vagas anualmente.

Através da prática profissional de uma das pesquisadoras, que atua como colaboradora no departamento de medicina do Uni-FACEF, surgiu a seguinte inquietação: - Qual a visão dos estudantes em relação a metodologias ativas? Eles conseguem observar benefícios em relação ao processo de aprendizagem, tendo uma participação ativa neste?

Diante dessa problemática, os objetivos específicos são:

- a) Estabelecer por meio dos exemplos dos estudantes, as práticas percebidas como disparadoras do seu desempenho;
- b) Observar se os estudantes compreendem o intuito holístico, humanizado e ao mesmo tempo individual proposto nesta metodologia e em suas ferramentas;
- c) Discutir a efetividade/aceitação da metodologia e suas ferramentas em todas as unidades curriculares do curso;
- d) Encontrar deficiências tanto com relação pedagógica como interpessoais e tentar estabelecer pontos de melhoria.

Para se alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa exploratória com estudantes do curso de medicina do Uni-FACEF, que já tenha uma graduação prévia, independentemente de qual seja, desde que tenha sido utilizada a metodologia tradicional, a fim de terem parâmetros comparativos para avaliarem a nova proposta de ensino estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. Partimos da hipótese que esses estudantes, por serem mais experientes, avaliem de forma mais auspiciosa o PBL como metodologia de ensino-aprendizagem no âmbito da sedimentação e aprendizado efetivo de conhecimentos.

A visão do estudante foi exposta através de um grupo focal, mediado pelas pesquisadoras. O estudo se torna relevante, pois revela a visão do aluno frente ao método de aprendizagem agora pactuado, podendo ser utilizado para intervenções neste caso e em casos similares.

2. METODOLOGIAS TRADICIONAIS x METODOLOGIAS ATIVAS

Leão (1999) discorre sobre o modelo tradicional de ensino, apontando que este (como o conhecemos atualmente), passou por várias transformações até chegar ao patamar de hoje, mas que mantêm sua essência; Instituído após a

revolução industrial, como um componente gratuito, contudo obrigatório, fazendo parte de um plano nacional de ensino, tinha como discurso a igualdade de direitos e oportunidades para a sociedade, mas como pano de fundo se consolidava como uma ação de controle social e ordem democrática.

Ainda neste contexto, o autor nos remete à sala de aula como limitador do sistema de ensino-aprendizagem, onde alguns conteúdos eram oferecidos, como garantia de instruções mínimas para as massas trabalhadoras, impondo assim a fazer um paralelo à filosofia positivista de Comte.

Em pleno século XXI, à luz dos avanços tecnológicos, com os movimentos opostos ao positivismo, o modelo ensino-aprendizagem também necessita se readequar. Esteve (1995) aponta que o mestre, o sábio, ou professor, ou seja, aquele que detêm o conhecimento e o transmite ou apenas o professa, como se sua crença ministrada fosse o único caminho, ele deve repensar sua função e posição hierárquica, emergindo de sua figura o papel de tutor ou facilitador, assumindo a função de acolher, amparar e simplificar os processos sendo coautor dos resultados.

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas, tendo o sujeito um papel irrelevante nesse processo (LEÃO, 1999).

Para fomentar qualquer mudança perante esse quadro é necessário romper os paradigmas estabelecidos. Vasconcelos (2013) define paradigma (do grego *parádeigma*), como modelo ou padrão. Guareschi (2008) discorre sobre os aspectos paradigmáticos e suas implicações na compreensão do universo e do ser humano, sendo assim os paradigmas são estabelecidos ora pela lei da natureza ora pela lei positivista. De qualquer maneira, todo paradigma contempla quatro vertentes de concepções: humana, valorativa ou ética, social e prática. Assim sendo, o homem lê o mundo conforme seus paradigmas e consegue, com essa “lente”, distinguir o certo e o errado, ou ainda, saber o que é cientificamente aceito ou não pela comunidade. (ARAUJO, 2010, pag. 93, grifo do autor). Vasconcelos (2013), ainda exemplifica através da *Experiência dos Provérbios*, que devemos rever o modelo pedagógico conhecido, tendo que nos despir dos modelos mentais arraigados em nossa cultura e estarmos abertos ao desconhecido, nesse sentido os *alunos* também precisam sair da passividade que a palavra apresenta, onde ele

apenas espera que algum conhecimento lhe seja fornecido, para se tornar o protagonista do seu processo de aprendizagem, visto que o *estudante* é aquele que observa cuidadosamente os fenômenos e procura adquirir conhecimento de algo, através de ponderações.

As novas metodologias educacionais apresentam várias correntes e ferramentas validadas para aprimorar a relação ensino-aprendizado. Tibério et. al (2003) e Berbel (1998) discorrem sobre as metodologias ativas aplicadas ao ensino dos profissionais da área de saúde no Brasil, inspirado nos modelos canadense e holandês aplicados com sucesso há mais de 40 anos. Implantado inicialmente na Universidade McMaster em Hamilton, Canadá, em 1964 e na década de 70 na faculdade de medicina de Maastricht, na Holanda, o Aprendizado Baseado em Problemas – ABP (ou “Problem Based Learning – PBL”) é uma técnica de ensino que utiliza problemas (que podem ser casos clínicos, problemas epidemiológicos, dilemas éticos, etc.) a serem discutidos em um grupo relativamente pequeno de alunos.

Morán (2015) aponta que as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Podemos estabelecer por metodologias ativas de aprendizagem o processo amplo e que possui como principal característica a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado.

O processo de educar, devido a múltiplos fatores (como a rapidez na produção de conhecimento, a provisoriedade das verdades construídas no saber científico e, principalmente, da facilidade de acesso à vasta gama de informação) deixou de ser baseado na mera transmissão de conhecimentos (MITRE, 2008).

Morán (2015) expõe que o PBL destaca o uso de um contexto clínico para o aprendizado, promove o desenvolvimento da habilidade de trabalhar em grupo, e também estimula o estudo individual, de acordo com os interesses e o ritmo de cada estudante.

O aprendizado passa a ser centrado no aluno, que sai do papel de receptor passivo, para o de agente e principal responsável pelo seu aprendizado. Os professores que atuam como tutores (ou facilitadores) nos grupos têm a oportunidade de conhecer bem os estudantes e de manter contato com eles durante todo o curso.

Discorrer sobre todas as metodologias ativas e suas ferramentas seria inviável apenas neste pequeno texto, mas o que ficou claro é que as inovações decorrentes do desenvolvimento invadiram as salas de aula e conseguiram “derrubar seus muros”, fazendo assim de qualquer atividade ou local uma possibilidade de aprender.

3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN do Curso de Graduação em Medicina, foram reformuladas em 2014, no intuito de em consonância com a Lei Orgânica da Saúde - Lei nº 8080 de 19 de setembro de 1990 e com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecer os princípios, os fundamentos e as finalidades da formação em Medicina, assim como organizar o desenvolvimento e avaliação do Curso de Medicina, no âmbito dos sistemas de ensino superior do país.

As novas DCN modificadas em 2014 e que devem ser adotadas até 2018, por todas as instituições de ensino superior - IES, que oferecem graduação em medicina, visa prioritariamente à formação humanística, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença, por meio de metodologias ativas de ensino.

O ensino de Medicina enfrenta variados desafios, como, por exemplo, o de ensinar um conteúdo progressivamente crescente e constantemente mutável. E o de formar um médico capaz de tomar decisões que implicam a vida e a morte de indivíduos ou comunidades, às vezes com muito pouco tempo para fazê-lo e em condições nada favoráveis. Novas competências e habilidades vêm sendo demandadas do médico entre os objetivos do currículo de graduação, aprender a aprender e ter competência e habilidade para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas com base em evidências científicas, bem como habilidades de escrita e leitura. (Peixoto et al, 2007).

Para isto, é necessário favorecer seu acesso aos processos internos do aprender. Desta forma, ele poderá, ao longo de sua vida profissional, manter-se a par do perfil acima apresentado. E isto exige o uso de ferramentas que facilitem ao estudante a direção de sua aprendizagem.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo tem como foco uma avaliação comparativa da percepção dos estudantes com relação à sedimentação de conhecimentos e preparo para as atividades profissionais, utilizando metodologia tradicional e metodologias ativas de ensino.

Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, em que a visão dos alunos foi exposta mediante um grupo focal e os resultados triangulados com trabalhos acadêmicos atuais que deram fundamentação teórica ao mesmo. Trad (2009) nos traz que o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais, sendo uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação, diferindo assim da entrevista individual.

A amostra foi de conveniência e o critério de inclusão foi ser estudante matriculado nos três anos do curso de Medicina, em uma instituição municipal do interior de São Paulo, com graduação prévia concluída em metodologia tradicional de ensino. Quinze estudantes das três turmas enquadravam-se em tais critérios, dos quais 10 aceitaram ao convite, sendo cinco da primeira turma e cinco da segunda turma. Nenhum estudante da 3a turma participou. A média de idade dos participantes foi de 30 anos.

O grupo funcionou com um encontro único, no dia 09 de agosto de 2017, com duração de cerca de 1h30min. Desenvolvido pelas autoras, o grupo foi coordenado por uma moderadora, que não conhecia os participantes, e duas observadoras, que já os conheciam. Inicialmente foram feitas as apresentações, e a moderadora passou a explicar aos participantes a dinâmica da atividade. Foi apresentada a questão: “Qual a sua visão em relação à metodologia ativa e como você avalia sua evolução no processo ensino-aprendizagem?” e deixada em aberto para que os participantes escrevessem uma resposta sobre a pergunta e organizassem suas ideias para auxiliar na discussão. Em seguida, os termos de

funcionamento do grupo foram pactuados, conforme orienta Gondim (2002): estabeleceu-se que apenas um falasse por vez e que a palavra circulasse, completando uns as falas dos outros, evitando repetições ou que o grupo ficasse cansativo; evitar discussões paralelas e, por último, deixou-se claro que não existia uma resposta certa ou errada.

A disposição do grupo foi circular, a palavra foi livre, cada um tendo voz ativa para discutir o tema em questão. O áudio do grupo focal foi gravado, sob a devida autorização prévia dos participantes, que assinaram termo de consentimento, e posteriormente foi transcrito literalmente.

O conteúdo linguístico gerado no grupo focal foi robusto, inviabilizando a finalização da análise dos resultados. O *corpus* o da transcrição está sendo analisado de acordo com a metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), estando provisoriamente fracionado em três categorias: o estudante, o professor – tutor e o método, sendo as duas primeiras subdivididas em outras duas subcategorias e a terceira em três subcategorias, respectivamente, sendo expostas à seguir.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias emergentes no *corpus* do grupo focal

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
O Estudante	Perfil
	Papel
O Professor-tutor	Perfil
	Domínio das metodologias ativas
O Método	PBL desconhecido
	Relações Interpessoais
	Espiral construtivista

No grupo focal, o objeto da conversa foi o método pedagógico e sua operacionalização, mediado pelo relacionamento entre os demais atores - estudantes, docentes e instituição - que não necessariamente conhecem e compreendem o método que devem operacionalizar. Do conteúdo linguístico gerado

nesta conversa, emergiram questões ligadas a três, dos atores acima, categorizados: estudante, docente e método.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recapitulando as ideias exposta à cima podemos concluir que os papéis dos indivíduos envolvidos no processo de ensino aprendizagem mudaram, assim como suas funções; Temos então estabelecido um movimento contra-hegemônico onde temos como modelo um processo de aprendizagem horizontal e não mais hierárquico, onde o professor/tutor, apenas norteia o estudante em sua busca por conhecimento. Daí podemos apontar que há necessidade de se mudar a didática e as ferramentas de ensino para garantir os caminhos futuro do processo de aprendizagem, em consonância com o afirmado por Portoís; Desmet (1999), que “a educação é sempre para o futuro”.

Há necessidade de uma mudança intrínseca frente ao PBL, visto que até as pesquisadoras, ao propor este estudo observacional da visão dos estudantes sobre a forma de ensino aprendizagem destes frente ao processo das metodologias ativas, apesar da vivência e proximidade com esta metodologia, ao revisar o estudo, e avaliar a categorização dos resultados, perceberam em a cultura cartesiana está arraigada em nós, de forma muito forte ainda, pois falamos em avaliar o “âmbito da sedimentação e aprendizado efetivo de conhecimentos”, e não em desenvolvimento de habilidades e competências.

Estamos na era das incertezas, da transitoriedade e da realidade mutável. Essa nova conformação têm refletido de forma impactante no processo de ensino-aprendizagem. Com a velocidade do desenvolvimento tecnológico e científico, a educação precisa se renovar em toda extensão de seu processo e também ao papel exercido pelos indivíduos envolvidos: professor e aluno.

O processo ensino-aprendizagem passa obrigatoriamente a ser criativo e individualizado, respeitando as diferentes habilidades e formas de sedimentação dos conteúdos aprendidos ou os conceitos reformulados.

É fato que o modelo tradicional de ensino ficou ultrapassado e suas ferramentas são obsoletas. Contudo não devemos esperar uma fórmula mágica pronta, para quebrar os paradigmas do processo ensino-aprendizagem. O movimento contra hegemônico desse sistema é um processo moroso, pois não é

homogêneo nem na aplicabilidade, nem nas ferramentas metodológicas utilizadas. Cada um possui um currículo oculto, que culminou no saber acumulado até então e na individualidade de cada indivíduo aprendemos a mesma coisa em tempo e velocidade diferentes e com significação semelhantes, mas não iguais (CUNHA, 1998).

O grande desafio é, portanto, se tornar um professor que entenda que o ensino é um processo de troca, onde ensino e pesquisa caminham lado-a-lado, que atualmente (independendo do instrumento de ensino que se utilize), há a necessidade de contextualização, renovação constante dos saberes através da reconstrução dos conceitos e dos modelos mentais, através da problematização, tornando os modelos agora reflexivos e que o aluno tenha participação ativa nesse processo, que não é mais um binômio (ensino-aprendizagem), mas sim um “trinômio” (ensino-pensamento-aprendizagem) (HARTMAN, 2010).

O professor que queremos hoje não é aquele que tem todas as respostas, mas sim o que aceita o desafio de todos os questionamentos.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. MEC. Sistema e-MEC. **Relatório da Consulta Avançada. Consulta por curso: Medicina, filtro: UF: São Paulo.** Disponível em <http://emec.mec.gov.br/> acessado em 22/08/2017

ARAUJO, Renata Rodrigues de. **Os Paradigmas da Ciência e suas Influências na Constituição do Sujeito:** a intersubjetividade na construção conhecimento, 2010. In CAMARGO, M. R. R. M., org., SANTOS, V. C. C., collab. Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-07.pdf>, acessado em 12/08/17.

BERBEL, N. N. **A Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas: Diferentes Termos ou Diferentes Caminhos?** Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 20 DE JUNHO DE 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de junho de 2014 – Seção 1 – pag. 8-11.

CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas.** Araraquara – São Paulo: JM Editora, 1998.

ESTEVE, José Manuel. **Mudanças sociais e mudanças da educação: da educação de elite a educação das massas.** In: NÓVOA, Antônio *et al.* Profissão Professor. Portugal: Editora Porto, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Ética e paradigmas na psicologia social: Ética e paradigmas.** In: PLONER, KS., et al., org. Ética e paradigmas na psicologia social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 18-38. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854-03.pdf>, acessado em 12/08/17.

HARTMAN, Hope J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas de conhecimento: Reflexões sobre a prática.** Tradução: Alexandre Salvaterra. - Porto Alegre: AMGH, 2015 (original edition copyright, 2010).

LEÃO, D.M.M. **Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista.** Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187-206, julho/1999.

MITRE, S.; et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Ciênc. saúde coletiva, v. 13, supl. 2, 2008.

MORÁN, José. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Vol. II]. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PEIXOTO, Maurício de Abreu Pinto; BRANDÃO, Marcos Antônio Gomes; SANTOS, Gladis dos. **Metacognição e Tecnologia Educacional Simbólica.** Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 67-80, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 22 /08/2017.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. **A Educação Pós-Moderna;** Trad. De Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 1999.
TIBÉRIO IFL, ATTA JA, LICHTENSTEIN, A. **O aprendizado baseado em problemas - PBL.** Rev Med (São Paulo) 2003 jan.-dez.;82(1-4):78-80.

TRAD, L. A. B. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.** Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796, 2009.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico: O Novo Paradigma da Ciência.** 10ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2013.

METODOLOGIAS ATIVAS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEOS: apontamentos relevantes

GUERRA, Sandra Aparecida Ferreira – Uni-FACEF²⁸³
OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e – Uni-FACEF²⁸⁴
CESARIO, Raquel Rangel – Uni-FACEF²⁸⁵

“O ser humano é um ser de abertura, um ser potencial, um ser utópico. Sonha para além daquilo que é dado e feito. E sempre acrescenta algo ao real. É um ser nunca pronto”.
(Leonardo Boff)

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa surgiu das aulas de Promoção da Saúde e Desenvolvimento Regional, ministradas pela professora Dra. Raquel Rangel Cesario, no programa de mestrado em Desenvolvimento Regional e Políticas Públicas, quando a docente, diante de um número reduzido de alunos (aproximadamente dez), opta por um método de ensino e aprendizagem diferenciado no desenvolvimento das atividades acadêmicas, que por se tratar de um grupo interdisciplinar com formação em diversas áreas do conhecimento e, com características tradicionais, propõe a avaliação do método ativo que estava sendo utilizado na disciplina.

Problematização? ABP/PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas)? Espiral Construtivista? O fato é que para o grupo se tratava de uma “novidade” que possibilitava participação, conhecimento e transformação. Questões fundamentais em tempos em que o ensino da educação superior tem sido objeto de análises críticas bastante vigorosas, situando o professor como um articulador de possibilidades de inovações e mudanças dos processos de aprendizagem materializados nos diversos espaços acadêmicos. Contudo, em contrapeso às

²⁸³ Mestranda em Desenvolvimento Regional e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação do Uni-FACEF, Formada em Ciências Econômicas e Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

²⁸⁴ Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Franca (1988), mestrado em Ciências e Práticas Educativas pela Universidade de Franca (2000) e doutorado em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006). Atualmente é Pró-Reitora Acadêmica e professora titular do Centro Universitário de Franca dos cursos de graduação e pós-graduação. É professora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional.

²⁸⁵ Doutora em Promoção de Saúde (UNIFRAN, 2014), docente no Curso de Medicina da UNIFRAN, atuando como preceptora do Programa de Integração do Ensino/Saúde da Família. Docente do curso de Medicina do Centro Universitário de Franca (Uni-FACEF), atuando como preceptora na Interação em Saúde na Comunidade (IESC) e idealizadora e docente da disciplina Literatura e Medicina Baseada em Narrativas. Em 2017 passou a integrar o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional do Uni-FACEF.

GUERRA, Sandra Aparecida Ferreira; OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e; CESARIO, Raquel Rangel

abordagens de ensino tradicional, diferentes formas de ensino têm sido analisadas por pesquisadores preocupados com a posição de estudantes em sala de aula, para obterem melhores habilidades, atitudes e conhecimento.

Essas diferentes formas de ensino dizem respeito ao uso de mais atividades práticas, participativas e ativas, com o objetivo de que educandos sejam capazes de associar conhecimentos e habilidades à sua vida profissional ou a situações particulares. Essas abordagens mais participativas são encontradas em diversas teorias de aprendizado, estão associadas ao uso de estudos de caso, à resolução de problemas baseados em projetos, ao uso de jogos e simulações, entre outros.

Nesse contexto, uma inquietação e uma curiosidade para “desvendar” o método de ensino que estava sendo utilizado na disciplina de Promoção da Saúde e Desenvolvimento Regional. Surgiu então, mesmo que de forma sucinta, uma necessidade nas pesquisadoras em aprofundar o conhecimento sobre essa outra forma empolgante de “dar aula”. Assim, inicia-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental para entendimento acerca do método utilizado, com diferenças visíveis do modelo tradicional.

As transformações mundiais levaram a transformações individuais e/ou vice-versa, demandas sociais exigem outras formas de trabalhar o conhecimento formal, uma vez que a transmissão de informações e conhecimentos não são acolhidas pelos indivíduos contemporâneos, que se identificam por ser dinâmicos, participativos e ativos. Assim, o objetivo geral desta investigação é conhecer e realizar um comparativo entre os três métodos ativos de ensino-aprendizagem, que podem ser utilizados no âmbito acadêmico, se preparado para acolhê-los: Problemática, PBL/ABP (Aprendizagem baseada em problemas) e Espiral Construtivista, como subsídios para reflexão de prática pedagógica contemporânea e, possivelmente, interativa com os estudantes.

A fundamentação teórica está subsidiada nas teorias de Freire (2005), seus comentadores e seguidores, que apresentaram a problematização na construção de saberes, na perspectiva de uma realidade concreta, numa tentativa de ruptura com as metodologias da abordagem tradicional, que constitui-se como modelo individualista de marcas significativas: como falta a de diálogo, trocas de experiências, convivências e legitimou a timidez.

2. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS “INOVADORAS”

A busca pela melhoria da educação é, sem dúvida, o princípio norteador das ações, de qualificação de professores, e de estratégias educacionais diversas que partem do pressuposto de que a didática apresenta técnicas que viabilizam a pedagogia efetiva.

Nesse contexto, o professor do século XXI é desafiado a acompanhar as transformações que se manifestam nas salas de aula por meio dos seus estudantes. Na atualidade, o professor deve ocupar-se mais com o aprendizado do que com o ato de dar aula, entendendo-se que o ensino se realiza quando o estudante associou, questionou, refletiu, aprendeu e compreendeu, ou seja a mera transmissão de conteúdos, por melhores que sejam, não garante de fato o aprendizado.

Contudo, “encaminhar os alunos em direção à construção ativa de conhecimentos supõe uma sólida formação teórica, psicológica e pedagógica” [...] e “pressupõe que os próprios professores tenham praticado esta metodologia” (ROSSO; TAGLIEBER, 1992, p. 38).

Assim, a educação vem, ao longo dos anos no Brasil, sendo alvo de intensos debates e discussões, originando movimentos contra-hegemônicos trilhados por muitos estudiosos na fundamentação de práticas pedagógicas. Em linhas gerais, métodos de ensino que propõem uma ação educativa, de quebra de paradigmas baseada no diálogo, no respeito, no estímulo à libertação do sujeito social, na pesquisa e na problematização.

Nesse sentido, numa sociedade capitalista, os procedimentos educacionais contemporâneos são frutos das transformações econômicas, políticas, tecnológicas, científicas e sociais. Consequentemente, a educação é uma demonstração de resposta a essas transformações e precisa ser considerada, a partir de um estudo histórico, uma vez que muito do que se faz atualmente nas escolas apresenta ascendência em teorias pedagógicas clássicas ignoradas pelos próprios educadores.

Sem possibilidades de um estudo histórico mais aprofundado, pode-se apenas compreender que a teoria histórica e cultural do ser humano, de acordo com Freire (2005), permite o entendimento de seres inacabados e inconclusos, assim, a relevância da efetivação de um processo educativo que além de promover o acesso

aos conhecimentos humanos, propicie a libertação da consciência humana, para se tornar capazes de escolher, optar, decidir, transformar, lutar politicamente, num processo contínuo de busca e de formação, configurando nas bases uma educação problematizadora com propósitos emancipatórios.

Nesse contexto, antes de se adentrar as metodologias inovadoras, também conhecidas como métodos ativos de ensino-aprendizagem é relevante para melhor entendimento uma abordagem a sua antecessora, a educação tradicional. Esta que Freire (2005) chamou de educação bancária e que atualmente, é objeto de polêmica, ora como abordagem de ensino não mais condizente com os dias atuais, ora como abordagem complementar a outras.

Para o autor (2005), trata-se de uma pedagogia pautada pela transmissão de conhecimentos acumulados historicamente. O professor como centro e transmissor de informações, “dono” de um saber acumulado que deposita nos alunos todo seu conhecimento, cabendo aos mesmos receber e ouvir silenciosamente tudo o que é transmitido para enriquecer sua cultura individual. Fato que Freire descreve em sua obra em tom de quase enfermidade.

Uma concepção de educação com propósito, intencional ou não, na formação de indivíduos acomodados, não questionadores, que se submetem à estrutura do poder vigente. Para Freire (2007), essa é uma forma dos opressores controlarem e impedirem o livre pensamento.

As teorias freirianas de educação possuíam finalidades, conteúdos e ações pautadas na possibilidade da humanização e libertação dos sujeitos, de relevante contribuição na orientação das políticas curriculares. Um horizonte de possibilidades da opressão para a libertação, para a emancipação humana a serviço da transformação social. Esse outro olhar de teorização para um outro currículo buscou superar os fundamentos das teorias tradicionais, caracterizadas pela aceitação, para um ajuste e adaptação da sociedade vigente, na construção de uma teoria crítica, pautada no questionamento, na reflexão, no processo, na modificação dessa sociedade.

Sendo assim, em 1950, no Brasil, a educação, sobretudo a educação de adultos e a educação popular, encontraram em Paulo Freire, a orientação para uma educação libertadora, como paradigma de influência no currículo.

3. MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os métodos ativos de ensino-aprendizagem são atividades que possibilitam fluir naturalmente a ousadia, o vigor próprio do desenvolvimento mental, que transmita uma vontade natural ao estudante para o aprender e que seja significativo para a construção do verdadeiro conhecimento. São métodos de ensino em que os alunos aprendem através da resolução de problemas, que não têm uma única resposta correta.

Dessa maneira, a desatualização de uma formação baseada pela transmissão de conhecimentos, pode ocorrer rapidamente, principalmente quando se trata da área da saúde, graduações em que mais se tem utilizado os métodos ativos na formação de seus discentes, por priorizarem a solidez nas dimensões sociais, comportamentais e relacionais, somadas aos conhecimentos científicos, que de acordo com Souza, Iglesias e Filho (2014), devem ser constantes e incessantemente renovados. A figura seguinte apresenta uma comparação dessas metodologias:

Quadro 1 – Comparação entre os modelos tradicional e a metodologia ativa – aspectos gerais

	Tradicional	Metodologia ativa
Base metodológica geral para desenvolvimento de atividades	Pedagogia – aplica conceitos de aprendizado desenvolvidos em crianças para adultos, não reconhecendo sua peculiaridade	Andragogia – reconhece a diferença no aprendizado de adultos e busca estabelecer suas características específicas para fundamentar a aplicação da técnica adequada.
Possibilidade de atingir a excelência (MILLER et al)	Geralmente se restringe ao conhecimento cognitivo, atingindo no máximo a demonstração de habilidades.	Permite a construção de estratégias que podem atingir o exercício (demonstrar como se faz) e até mesmo a excelência.
Métodos disponíveis	Geralmente restrito à aula teórica ou atividades práticas diretamente no local de atuação profissional sob supervisão	Há inúmeros métodos disponíveis, que variam em objetivo, complexidade e custo. A combinação desses métodos preenche
		a distância entre a sala de aula e a atuação direta no ambiente profissional
Papel Docente	Ativo – atua como transmissor de informações.	Interativo – interage com os alunos, atuando apenas quando é necessário. Facilita o aprendizado. Ao contrário da crença em geral, essa forma de atuação é muito mais trabalhosa para o docente.

Papel do Aluno	Passivo – se esforça para absorver uma quantidade enorme de informações. Muitas vezes não há espaço para crítica.	Ativo – o foco é desviado para que seja responsável pelo seu próprio ensino. Passa a exercer atitude crítica e construtiva se bem orientado.
Vantagens	Requer pouco trabalho docente Envolve o trabalho com grandes grupos Geralmente tem baixo custo Abrange todo o conteúdo a ser adquirido sobre um tópico	É possível individualizar as necessidades dos alunos ao se trabalhar com grupos pequenos, facilitando a interação aluno-professor
Desvantagens	Avaliação fica restrita a métodos pouco discriminativos Não se tem certeza do que o aluno aprendeu em profundidade	Consome enorme tempo docente de preparo, aplicação e avaliação da atividade. Requer o trabalho com pequenos grupos para que seja efetiva Requer o sacrifício de se transmitir todo o conteúdo, sendo necessário selecionar o “conteúdo essencial” que será trabalhado exhaustivamente.

Fonte: Adaptado - Medicina (Ribeirão Preto) 2014; 47(3):284-92.

A educação baseada em problemas está sendo então, um enfrentamento pedagógico anverso às urgências do mundo contemporâneo que compreende questões geradas pela inoperância das referências de cunho mecanicista, atreladas à racionalidade imposta pelo paradigma cartesiano. Assim, a necessidade de uma crise paradigmática, no universo educativo, trouxe no bojo questionamentos revestidos de incertezas, medos e inseguranças, sentimentos pertinentes a todo processo de mudança. Uma questão ampla e complexa que exigiu e ainda exige coragem e ousadia.

De acordo com Gordan (2004), as mudanças nas funções do docente implicam modificações em sua maneira de conceber e desenvolver as práticas pedagógicas. Para muitos, é difícil desenvolver as tarefas propostas nos métodos ativos, visto que os conteúdos e atividades são integrados em temas e/ou em necessidades, e não mais em disciplinas, como no currículo tradicional. Assim, a perda de domínio do conteúdo único e específico de sua especialidade, a necessidade de integrar conhecimentos, a participação em atividades interdisciplinares de planejamento e avaliação, aliadas à mudança do papel de "transmissor de conteúdo" para ativador da aprendizagem, tornam o processo de mudança de difícil aceitação.

3.1. MÉTODO – PROBLEMATIZAÇÃO

A problematização parte do princípio da observação da realidade de modo crítico, possibilitando que o educando relacione esta realidade com a temática

que está estudando. A observação mais atenta permitirá que o estudante perceba por si só os aspectos interessantes e relevantes dos “objetos” de estudo. Para Berbel (1995), dentre esses aspectos, alguns serão ressaltados, outros destoantes e outros contrastados, a partir das ideias e valores acumulados por cada aluno. Assim, esses conhecimentos prévios de alunos e professores permitirão a percepção de aspectos problemáticos da realidade analisada.

Para Freire (2005), a criatividade e o diálogo fundamentam essa tendência pedagógica. Uma proposta de ensino-aprendizagem que, ao contrário da educação bancária e/ou tradicional, possibilita o ato de conhecimento da realidade, ou seja, tanto o educador quanto o educando são mediatizados pelo mundo e pela realidade que o apreende, da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, visando à transformação por ser uma educação crítica. Na visão do autor, a educação é uma prática política, cuja consciência pode libertar o indivíduo de sua ignorância social e possibilitá-lo a lutar pelos seus direitos básicos e torná-lo capaz de pensar por si:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartilhada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência coo consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2007, p. 77).

Na contramão dessa relação hegemônica numa sociedade capitalista, os educadores devem contribuir para que seus alunos não se façam submissos à condição de depósitos. Devem tornar possível o que é necessário, sobretudo, numa sala de aula de nível universitário, e despertar sujeitos curiosos e criativos.

Figura 1 – Arco de Maguerez

GUERRA, Sandra Aparecida Ferreira; OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e; CESARIO, Raquel Rangel



Fonte: Berbel, 1995, online.

De acordo com Berbel (1995), na problematização, depois de elencados aspectos problemáticos, alunos e professores devem classificá-los, utilizando critérios de prioridade que definam quais serão estudados e com que profundidade.

Concluída esta análise, o indivíduo é estimulado a refletir sobre quais são os principais pontos destes problemas, sendo esses a orientação para a etapa da teorização, em que buscam embasamentos teóricos, científicos e técnicos. Para ponderarem estes principais pontos investigados, diferentes ângulos do problema são analisados, não descartando suas crenças iniciais.

Entende-se então que esta é uma oportunidade de aprendizagem efetiva, pois conforme o autor, o método oportuniza um contato e um confronto mais direto com a realidade, em que a ação humana ou os fenômenos da natureza ocorrem concretamente.

Assim Berbel (1995), explica que depois de finalizar a teorização, outra reflexão é necessária, a elaboração das prováveis hipóteses de solução, tanto quanto os aspectos problemáticos, estas hipóteses devem ser classificadas utilizando-se critérios de adequação, logicidade e coerência. Um momento relevante, pois o indivíduo poderá avaliar de maneira crítica a realidade em que está inserido,

compreendendo de forma mais construtiva o seu o meio, e podendo tomar medidas possíveis para a sua transformação.

A problematização é, então, um entre tantos outros métodos ativos de ensino-aprendizagem, adotados pela academia para que o professor estimule o estudante a “aprender a aprender”, produzir saberes e apresentá-los em sua dinâmica. Assim, o professor torna-se um agente mediador nesse processo, propondo desafios aos estudantes e ajudando-os a resolvê-los com os métodos ativos escolhidos. O dinamismo da aprendizagem se sobrepõe ao conteúdo do aprendizado, pois promove ao estudante o saber aprender e produzir conhecimento para aplicações em situações pertinentes, além de favorecer um aprendizado orgânico, de postura crítica, prática e autônoma no processo de aprendizado.

3.2. MÉTODO – PROBLEM BASED LEARNING (PBL) OU APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

O método Problem Based Learning (PBL) ou da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) surgiu, no final da década de 60, na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, na cidade de Hamilton-Canadá, e é amplamente utilizado nas escolas de medicina do Brasil.

De acordo com Perrenoud (2002), a estratégia principal deste método é formar discussões e resoluções de problemas formulados pelos docentes, de acordo com as determinações curriculares. Em Berbel (1998), esses problemas são construídos, considerando o conhecimento prévio dos alunos e agrupados por temas afins em módulos temáticos, discutidos em um grupo composto de oito a dez alunos e um tutor, chamado de grupo tutorial, que facilitam o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

O aluno coordenador de uma seção tutorial tem a função de conduzir a discussão de forma metódica, além de garantir que os demais alunos do grupo participem da discussão. O aluno secretário tem a função de anotar os pontos discutidos, a fim de evitar repetições ou que o grupo se perca na discussão. Os demais alunos discutem o problema, respeitando a sequência dos sete passos:

Quadro 2 – Sete passos PBL/ABP

PASSOS	DESCRIÇÃO
1	Leitura do problema e identificação e esclarecimento de termos desconhecidos.
2	Identificação do(s) problema(s) proposto(s) pelo enunciado.
3	Formulação de hipóteses explicativas para o(s) problema(s) identificado(s) no passo 2, tendo em vista os conhecimentos prévios de que dispõem sobre o assunto.
4	Resumo das hipóteses formuladas no passo 3.
5	Formulação dos objetivos de aprendizado.
6	Estudo individual dos assuntos relacionados aos objetivos de aprendizado.
7	Rediscussão do problema com base nos conhecimentos adquiridos no passo 6.

Fonte: Adaptado de Madede, 2001.

Depois então, de uma investigação sucinta do ensino tradicional e as exigências causadas pelas transformações contemporâneas, foram necessárias outras estratégias educacionais e sociais, que quebraram paradigmas em busca de um outro perfil de homem, um homem mais ativo e participativos nas coisas do mundo. Nessa direção Sen (2011), destaca que um imenso número de pessoas em todo o mundo é vítima de várias formas de privação de liberdade, e chama atenção para a essencial necessidade de garantia dessa liberdade, fornecendo-lhes possibilidades reais de escolha ao diminuir as restrições do desenvolvimento e permitir aos indivíduos a posse de suas condições de agentes. Pois, na visão do autor, tem-se no desenvolvimento o melhor caminho para tornar mais plena a liberdade, sendo que a privação material e a falta de acesso a direitos sociais constituem grandes obstáculos à esse exercício. Assim, o desenvolvimento consiste na eliminação de privações que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercerem, ponderadamente, sua condição de ser agente²⁸⁶.

Nessa ótica Freire (1988), propõe a educação como um impacto de forma direta no contexto social. Isso significa contrapor-se às formas identificadas

²⁸⁶ O Ser agente é a condição de agente, o que é destoado pelo distanciamento entre a ética e a econômica, assim para melhor compreensão: “Estou usando o termo agente não nesse sentido, mas em sua acepção mais antiga – e mais grandiosa – de alguém que age e ocasiona mudança e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos, independentemente de as avaliarmos ou não também segundo algum critério externo [...] a condição de agente do indivíduo como membro do público e como participante de ações econômicas, sociais e políticas (interagindo no mercado e até mesmo envolvendo-se, diretamente, em atividades individuais ou conjuntas na esfera política ou em outras esferas”. (SEN, 2010, p. 34).

como educativas, que se esgotam ao passar conteúdos vazios de sentido prático e fora de contexto, com afirmação de condutas normatizadas e padrões culturais a serem seguidos por todos.

3.3. ESPIRAL CONSTRUTIVISTA - EC

A ideia inicial para a formulação da EC foi o princípio da globalização, defendido por Ovide Dècrolly (1871-1932). Segundo o autor, considerado um dos precursores das Metodologias Ativas, a aprendizagem ocorre com base numa visão do todo para, posteriormente, organizar-se em partes. Assim, a partir de uma concepção construtivista²⁸⁷ da educação e do princípio da globalização, foram agregados elementos da dialogia, da aprendizagem significativa e da metodologia científica para compor os fundamentos teóricos dessa metodologia:

A dialogia consiste na associação, ao mesmo tempo, "complementar, convergente e antagônica" de processos ou concepções. Assim, reconhece-se a relação complementar entre, por exemplo, objetividade-subjetividade, disciplina-interdisciplinaridade, indivíduo-coletivo. Morin, define essas relações como complementares e recursivas. A concepção de recursividade também pode ser encontrada na proposta do currículo em espiral, formulada por Bruner, a partir da qual as ideias devem ser elaboradas e reelaboradas em sucessivas aproximações, permitindo a construção de uma compreensão ampliada (SÁNCHEZ, 1999 p. 173).

A Problemática e o PBL/ABP, de acordo com Lima (2017), foram a influência na formulação do método Espiral Construtivista (EC). Para a autora, a EC é uma metodologia problematizadora, concebida a partir de experiências desenvolvidas como docente, em currículos que utilizavam tecnologias educacionais ativas. A primeira formulação foi intuitiva e originada na interpretação dos achados de uma pesquisa realizada sobre PBL/ABP, num currículo de medicina. Essa pesquisa, desenvolvida junto a um programa de mestrado, revelou que, a partir do processamento de problemas, as questões de aprendizagem elaboradas pelos estudantes apresentavam maior articulação disciplinar do que o guia do tutor produzido pelos professores.

²⁸⁷ "De acordo com Piaget o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se CONSTRÓI na interação do sujeito com o objeto (...). Esta é a razão da teoria piagetiana ser chamada de "construtivismo". Mas, podemos falar em concepção construtivista, ou seja, um referencial explicativo que integra contribuições diversas (Piaget, Vygotsky, Wallon ...). A concepção construtivista não é um livro de receitas, mas "um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino". (MACEDO 1994)

De acordo com o IEP/HSL (2009), a partir de 2009, a EC passou a ser utilizada em iniciativas educacionais de aperfeiçoamento e especialização, construídas para a capacitação de profissionais do Sistema Único de Saúde, também em âmbito nacional. Em 2010, foi aplicada no Ensino Médio, em uma atividade eletiva voltada à escolha profissional. E, de acordo com Lima (2014), desde 2011, vem sendo utilizada na pós-graduação *stricto sensu*, em mestrados profissionais.

Figura 2 – Representação esquemática da espiral construtivista.



Fonte: Adaptado de Lima, 2001

Para Ausubel (1980), no tocante à aprendizagem significativa, os saberes prévios são considerados determinantes na construção de novos saberes, devendo ser passíveis de problematização. Assim conforme Freire (1996), o formato de uma espiral trata-se de representar os movimentos recursivos, contínuos, incompletos e inacabados do processo de aprendizagem. Vygotsky (1998) salienta que é um método empregado desde a cultura celta, a espiral traduz, simbolicamente, forças opostas ou transformadoras. Nesse sentido, cabe explicitar que a referência do PBL/ABP utilizada na construção da EC foi também baseada no método dos sete passos, conforme apresentado por Schmidt (1993):

Quadro 3 – Sete passos Espiral Construtivista

PASSOS	DESCRIÇÃO
1	Esclarecer termos e expressões no texto do problema
2	Definir o problema
3	Analisar o problema
4	Sistematizar análise e hipóteses de explicação ou solução do problema
5	Formular objetivos de aprendizagem
6	Identificar fontes de informação e adquirir novos conhecimentos individualmente.
7	Sintetizar conhecimentos e revisar hipóteses iniciais para o problema

Fonte: Adaptado, Schmidt, 1993.

Sem a pretensão de esgotar o tema, esse texto será finalizado destacando que a PBL/ABP e a problematização foram a influência para a construção da Espiral Construtivista sendo, de acordo com Lima (2016), baseados em problemas, esta que valoriza como “experiência primeira”, os saberes prévios, pois de acordo com Bachelard (1996), serão os obstáculos significativos para a construção de outros aprendizados. Assim, apesar da morosidade das mudanças no processo educacional e das polêmicas ainda do professor como centro, é um método que vem ganhando espaço no Brasil em todas as áreas, em especial na área da saúde.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação freireana pensa a prática pedagógica como ato de criação, capaz de desenvolver outros atos criadores. Desenvolve a impaciência, a vivacidade, a procura, a reflexão, o diálogo, as trocas, a invenção e a reinvenção de conceitos e significados. Essa é então, a busca das pedagogias inovadoras, dos métodos ativos de ensino aprendizagem, para cunharem seres que se sintam presentes no mundo, estabeleçam relações e um desvendar gradativo da consciência.

Este desvendar consiste em descobrir o que não se revela por completo pela pedagogia tradicional transmissiva, colocando na descoberta o sentido, não como formulação única, mas como resultado desta trajetória. Ao final desse caminhar as percepções dos alunos com relação ao aprender são

significativas. E para consolidar essa possibilidade de um outro paradoxo, professores universitários também inovadores tem se embasado em estudiosos da educação que auxiliam na reflexão dessas discussões educacionais, aprofundando questões ligadas ao ensinar, ao aprender, a subjetividade do aluno e a objetividade da formação, com ações efetivas e afetivas, de troca entre educador/educando e educando/educador e não por resultados “bancários” de depósitos e saques de conhecimentos.

Assim, a presente discussão refletiu sobre três métodos ativos de ensino aprendizagem baseados na problematização, que apesar de suas diferenças, muito se aproximam quanto à participação crítica e efetiva do educando no processo, o que a distancia consideravelmente do método tradicional. Contudo, pode-se esclarecer que o método utilizado em sala de aula no programa de mestrado em Desenvolvimento Regional, na disciplina de Promoção da Saúde e Desenvolvimento Regional, foi uma combinação ou mistifório dos métodos, visto que as pesquisadoras puderam observar e refletir nas pesquisas realizadas, eventos característicos de cada um deles, inclusive do tradicional, no emanar de uma aula e uma avaliação expositiva, que na verdade foram atos propositais da docente para que o grupo pudesse visualizar e sentir essa diferença.

Não resta dúvida então, de que o educador é peça chave neste processo, e que cabe a ele refletir constantemente sobre suas práticas curriculares, percebendo-se também, na fala de Freire (2005) como um ser inacabado, para estar sempre pensando numa prática ética e comprometida, junto aos seus educandos que, avidamente reclamam pelos seus saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Barros. Educação ao longo de toda a vida: uma proposta de educação pós-moderna - *Trabalho e Conhecimento como forças produtivas do Capital*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

AUSUBEL, D. NOVAK JD, Hanesian H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana; 1980.

BACHELARD G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. 9. ed. Rio de Janeiro: Contraponto; 1996.

BRUNER, J. *Sobre a teoria da instrução*. São Paulo: PH; 2006.

DEWEY, J. *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água; 2002.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problemática no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis. *Seminário: v. 17, n. esp., p.7-17*, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>. Acesso em: 01 de ago. 2017.

_____. Metodologia da Problemática: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. *Seminário: Londrina, v. 16, n. 2, n esp., p.9- 19*, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>. Acesso em: 01 de ago. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 6 ed. São Paulo: Ática; 1998.

GORDAN, P.A. Currículos inovadores: o desafio da inserção docente. In: BATISTA, N.A, BATISTA, S.H.S.S. Org. *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Senac; 2004. p. 187-200.

IEP/HSL. Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa. Gestão da Clínica nas redes de atenção à saúde: *caderno do curso [Internet]*. São Paulo: Ministério da Saúde/ Instituto Sírio libanês de Ensino e Pesquisa; 2009 [acesso 21 set 2015]. Disponível em: <http://www.idisa.org.br/img/File/Gestao%2520Clinica%2520Manual%2520HSLM S.pdf>> acesso em 01 de ago. 2017.

LIMA, V.V. Problemas de aprendizagem levantados pelos alunos durante os tutoriais do PBL em comparação com os objetivos do currículo [dissertação]. Chicago: Departamento de Educação em Saúde, Universidade de Illinois em Chicago, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000200421>. Acesso em: 01 de ago. de 2017.

LIMA, V.V. *Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem*. Interface (Botucatu), 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000200421&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 01 de ago. 2017.

MITRE, Sandra Minardi. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 01 de ago. 2017.

PERRENOUD P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Atmed, 2002.

ROSSO, A. J.; TAGLIEBER, J. E. Métodos ativos e atividades de ensino. *Perspectiva, Santa Catarina*, vol. 10, n. 17, p. 37-46. 1992. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/532-0.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2017.

SCHMIDT, HG. *Problem-based learning: rationale and description*. Med Educ. 1993.

SÁNCHEZ, A. A noção da dialógica e meus encontros com Edgar Morin. In: PENA VEGA A. NASCIMENTO E. Organizadores. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond; 1999.

SEN, Amartya. *O Desenvolvimento como Liberdade*. Tradução: Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

_____. *A ideia de justiça*. Tradução: Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antônio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. Ribeirão Preto, *Revista FMRP – USP*, 2014. Disponível em <http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/6_Estrategias-inovadoras-para-metodos-de-ensino-tradicionais-aspectos-gerais.pdf> Acesso em: 01 de ago. 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉTODOS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA SOLUCIONAR LITÍGIOS NO ÂMBITO ESCOLAR

MENEGAZ, Mariana Lima – UNESP²⁸⁸
BORGES, Alexandre Walmott – UNESP²⁸⁹

1. INTRODUÇÃO

A sociedade encontra-se em um momento em que os litígios aumentaram consideravelmente, ao comparar com anos atrás. A cultura do litígio, presente no interior em cada indivíduo, é fomentada a cada discussão, dissabor, conflito ou debate em que a pessoa se envolve.

Destaca-se que é natural que em toda relação entre indivíduos exista posições divergentes e, aliás, é isso o que faz com que as pessoas evoluam, modifiquem e melhorem seus pensamentos e as formas de lidar com as adversidades da vida. Porém, nem sempre o conflito é aceito como contribuição para o desenvolvimento do ser humano.

A boa relação com o conflito que venha a ocorrer deve ser trabalhada desde criança, exercitando o diálogo e valorizando o empoderamento de cada indivíduo para que ele mesmo seja o autor da solução para aquele litígio. Desse modo, as habilidades de escuta ativa, empatia, solidariedade, entre outras, devem ser aprendidas dentro das famílias e reforçadas nos ambientes escolares, haja vista que são nesses locais que os adolescentes e as crianças têm as primeiras relações de convívio com adversidades e com pessoas que não estão em seu núcleo familiar.

Nesse sentido é que se faz importante o estudo do tema em questão.

Ainda que os dizeres acima estejam um pouco distante dos fatos vivenciados no Brasil, em que noticiários evidenciam a violência sofrida e praticada

²⁸⁸ Mestranda em Direito pela Universidade Estadual de São Paulo “Júlio Mesquita Filho” – UNESP (2017-2019); bolsista da Capes; Especialização em Processo Civil e Argumentação Jurídica pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas - (2016-2017); Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Franca – FDF – Franca/SP (2011-2015); mediadora e conciliadora judicial e extrajudicial em formação pelo CEBRAMAR/DF. E-mail: mariana_menegaz@hotmail.com.

²⁸⁹ Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002); mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996); graduado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994). Professor dos programas de pós graduação, mestrado em direito, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, e da Universidade Federal de Uberlândia - UFU; é professor da pós-graduação em biocombustíveis, mestrado e doutorado, programa conjunto da Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha. Doutorando em História pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: walmott@gmail.com.

pelas crianças e adolescentes, também nos ambientes escolares, é imprescindível que políticas públicas sejam pensadas a fim de que estes acontecimentos modifiquem em tempo hábil para que a realidade não seja concluída em um caos total das relações.

Ao vislumbrar as instituições escolares, verifica-se que há um crescente número da prática de violência envolvendo as crianças e os adolescentes entre si, porém, também entre eles e os professores e diretores das instituições.

Sabe-se que a violência no meio escolar não ocorre apenas atualmente, haja vista que há relatos em anos anteriores referentes a isso, entretanto, a frequência desses casos está aumentando.

Durante muitos anos, a solução para todo e qualquer comportamento que fosse realizado em contraposição ao que era previamente estipulado pela instituição e pelo professor era combatido com métodos retributivos e repressivos, que envolviam a retirada do aluno da sala de aula, sua suspensão por determinado período ou mesmo o “convite para se retirar” daquela escola, ou seja, sua expulsão e consequente transferência para outra instituição.

Contudo, novo método foi desenvolvido e está sendo aplicado nas escolas de todo o mundo e também, no território brasileiro, chamado de Mediação Escolar.

Este método está inserido dentro dos Métodos Alternativos de Resolução de Conflitos, juntamente com outros, entre eles a Conciliação e a Arbitragem. Tais métodos possuem diferenças no tocante à sua aplicação adequada em cada situação vivenciada e para determinado conflito, desse modo, entende-se que para dirimir conflitos no âmbito escolar, o método mais adequado é a Mediação.

A Mediação Escolar já é bastante utilizada em outros países, como nos Estados Unidos e na Espanha, porém, no Brasil poucos são os estudos, as pesquisas científicas e a aplicação prática do instituto, o que enfatiza a importância deste trabalho.

Assim, o objetivo desse artigo é analisar a aplicação da Mediação Escolar, como política pública para a solução de litígios no âmbito escolar envolvendo tanto os alunos, crianças e adolescentes, entre si, quanto os professores e diretores das instituições, sendo não apenas uma forma de dirimir conflitos, mas também de modificação de cultura, mitigando a cultura do litígio, tão existente na

atualidade, e focando no empoderamento das próprias partes para chegarem à solução desejada para suas questões.

Para realização do artigo serão utilizadas bibliografias acerca do tema, incluindo pesquisadores estrangeiros e que possuem muito a colaborar com a prática da Mediação Escolar no Brasil, além de artigos científicos sobre o assunto aqui estudado.

Assim, o presente trabalho aborda, primeiramente, os diferentes mecanismos alternativos de resolução de conflitos, explicitando as suas características e quais as situações mais adequadas para utilização de cada um. Posteriormente, foca-se propriamente na Mediação Escolar, ressaltando como é utilizada na prática e quais as importâncias do conflito no desenvolvimento de cada indivíduo, além de estudo acerca do conflito sob a ótica da Mediação. Há ainda comentários sobre as características do Mediador escolar, profissional preparado para atuar nesses conflitos e, por fim, as considerações finais acerca do tema abordado.

Ressalta-se apenas que o artigo não possui o escopo de esgotar o assunto acerca da Mediação Escolar, sendo este de vasta amplitude e interações disciplinares, mas sim de analisar e refletir sobre a importância do conflito e de lidar com ele de forma adequada, principalmente no âmbito escolar, com as crianças e adolescentes, fazendo com que a cultura do litígio seja revista e as partes sintam-se empoderadas para resolverem suas próprias questões.

2. OS MÉTODOS ALTERNATIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Primeiramente, faz-se necessário explicar o que são os métodos alternativos de resolução de conflitos e quais são eles, com suas características individualizadas e em quais situações cada mecanismo é mais adequado.

Os Métodos Alternativos de Resolução de Conflitos, ou também chamados pelos norte americanos de *Alternative Dispute Resoution (ADRs)*, são mecanismos utilizados para dirimir litígios de duas ou mais pessoas, em que as partes solucionam suas questões através de meios que não são o da solução adjudicada, sendo esta a que resulta de uma decisão judicial de mérito, proferida em decorrência de um processo judicial (TARTUCE, 2016, p. XI).

Dentre os mecanismos utilizados estão a Mediação, a Conciliação e a Arbitragem.

Atualmente, o ordenamento jurídico brasileiro positivou os Métodos Alternativos, incluindo em novas Leis e atualizando outras, como o Código de Processo Civil de 2015, a Lei nº 13.140/15, a Resolução 125/10, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Lei nº 9.307/96 e Lei nº 13.129/15 (referentes à Arbitragem) (BRASILa, 2015; BRASILb, 2010; BRASILd, 2015; BRASILe, 1996; BRASILf, 2015).

Destaca-se também que, no tocante ao Poder Judiciário, esses Métodos não objetivam substituir o processo tradicional, mas apenas ser uma maneira alternativa e adequada para dirimir determinadas questões em que as próprias partes são capazes de resolvê-las.

Entretanto, o alcance dos Mecanismos é ainda maior, ultrapassando a fronteira do Poder Judiciário e abrangendo toda uma mudança comportamental e interior de uma sociedade que se encontra litigando a todo o momento e por todos os motivos. A “cultura do litígio” exterioriza a intolerância do indivíduo, a individualidade e o sentimento de querer sempre ser superior ao outro, não dialogando, nem mesmo escutando o próximo, apenas tendo a certeza de que suas razões são as únicas corretas.

Desse modo, é imprescindível, para ampla compreensão do tema, o entendimento acerca de cada uma dessas instituições, conforme apresentado a seguir.

2.1. ARBITRAGEM

A Arbitragem é um dos Métodos Alternativos de Resolução de Conflitos, sendo considerado heterocompositivo, haja vista que nesses casos um terceiro, ou mais, imparcial é escolhido para solucionar a lide em questão.

Neste método a decisão proferida pelo árbitro será através da Sentença Arbitral, que possui força vinculativa, vinculando todas as partes a ela e é considerada como título executivo judicial, sendo que, caso não seja cumprido o determinado, poderá ser executada.

Ademais, a arbitragem é determinada pelas partes, portanto, constituída através de uma convenção privada e os árbitros são escolhidos

consensualmente pelos litigantes, o que auxilia na garantia de cumprimento da sentença.

2.2. CONCILIAÇÃO

A Conciliação é um Método autocompositivos de solução de conflitos em que um terceiro imparcial estimula o diálogo entre as partes, através de técnicas específicas, para que elas mesmas consigam chegar a uma solução.

O grande diferencial da Conciliação é que o Conciliador pode sugerir alternativas para a resolução das questões ali trabalhadas, realizando uma posição mais ativa do que a do mediador. Ademais, esse instituto é comumente utilizado para as situações em que as partes não possuem vínculos anteriores, nem mesmo pretendem permanecer em contato após finalizarem este caso específico, sendo que apenas se comunicam nesta especial ocasião.

Exemplos de fatos que ensejam a Conciliação são acidentes de trânsito, negócios de compra e venda, ações envolvendo questões trabalhistas, entre outros.

Há destaque para o Novo Código de Processo Civil de 2015, que incentiva os Métodos Alternativos de Solução de Litígio, abordando de maneira enfática acerca da possibilidade de conciliação nos processos a serem iniciados e também nos que já estão em trâmite.

2.3. MEDIAÇÃO

Por fim, a Mediação é também um mecanismo autocompositivo de solução de litígios, porém, difere-se da Conciliação em alguns aspectos.

Neste meio consensual, um terceiro imparcial atua como um facilitador da comunicação entre as partes envolvidas, entretanto, ao contrário do Conciliador, ele não pode contribuir com sugestões para a solução do litígio. Desse modo, o Mediador apenas auxilia as partes para que elas mesmas consigam achar suas próprias soluções.

Para que isso ocorra, ele irá executar todas as técnicas aprendidas, explorando a comunicação dos envolvidos, a empatia, a escuta ativa, conseguindo aproximá-los para que eles sejam capazes de compreender a controvérsia, o que,

ou qual, foi o fato gerador, quais suas implicações e consequências e assim, pensem nas várias maneiras de colocarem fim à lide.

Segundo TARTUCE (2016, p. 52):

Mediação é o meio consensual de abordagem de controvérsias em que uma pessoa isenta e devidamente capacitada atua tecnicamente para facilitar a comunicação entre as pessoas para propiciar que elas possam, a partir da restauração do diálogo, encontrar formas proveitosas de lidar com as disputas.

Há ainda um diferencial importante na Mediação no tocante à realização do acordo, ou não, haja vista que nesse instituto o acordo não é o único ponto principal, sendo apenas consequência do bom diálogo das partes. Isso ocorre, pois é conferida maior importância à boa comunicação, a retomada do relacionamento entre as partes, resgate da confiança, o que também afeta positivamente a relação interpessoal deles.

Além disso, a Mediação é indicada para as situações em que já há prévia relação entre as partes, com vínculo que pretende ser continuado após a resolução das questões litigiosas.

Com a utilização desse instituto são abordados vários casos, como familiares, empresariais e também no âmbito escolar, haja vista que o enfoque é a retomada da boa comunicação e a mitigação da cultura do litígio.

No ordenamento jurídico é possível vislumbrar um forte incentivo à utilização da Mediação, tanto judicial, como extrajudicial, haja vista a promulgação da Lei nº 13.140/15, além do próprio Código de Processo Civil de 2015, que torna a audiência de Mediação, nos conflitos familiares, essencial para o bom trâmite processual.

Desse modo, é evidente que o escopo da Mediação ultrapassa a realização do acordo, ou não, mas foca no melhoramento do diálogo, da escuta, da empatia e, portanto, do convívio em sociedade, almejando que o indivíduo saiba conversar antes de litigar.

3. ANÁLISE ACERCA DO CONFLITO SOB A PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO

Verificando os objetivos da Mediação e, em geral, dos Métodos Alternativos de Resolução de Conflitos, é possível vislumbrar que o conflito em si não pode ser encarado como algo negativo, pelo contrário, é considerado como uma oportunidade de crescimento e de melhora de diálogo entre os envolvidos.

Na sociedade atual, que está em constante crescimento, com o auxílio da globalização e da utilização das mídias e redes sociais, as interações ocorrem cada vez mais entre as pessoas, o que, conseqüentemente, facilita o acontecimento de desentendimentos e discussões, que devem ser resolvidas da melhor forma possível, pelas próprias partes.

A retomada do diálogo como principal maneira de se relacionar com os demais é essencial para que os próprios indivíduos saibam como solucionar suas questões, haja vista que ninguém melhor do que os próprios envolvidos para terem a certeza de qual alternativa é boa o bastante para eles (URY, 2003).

Segundo COSTA (2012, p. 37):

O conflito aparece em diferentes meios sociais, não sendo considerado, necessariamente, um fenômeno da violência; em muitas situações, no entanto, se sua abordagem for inapropriada, poderá culminar em violência.

Percebe-se, portanto, que a Mediação, através da aplicação de suas técnicas e princípios, é capaz de restabelecer a comunicação dos envolvidos, preservando relacionamentos já existentes e, em razão disso, prevenindo novos conflitos, o que reflete na maior inclusão social e na pacificação de toda a sociedade.

Para este instituto o conflito é parte normal e natural da interação humana, podendo ser construtivo (GABBAY, 2011, p.30) para as relações interpessoais. Assim, há inúmeras formas de trabalhar com o conflito e o seu impacto em cada indivíduo. Do mesmo modo, há também vários conflitos, entre eles aquele que inicia ou que tem como consequência a violência, inclusive no meio escolar.

3.2. A VIOLÊNCIA NO MEIO ESCOLAR

Há várias formas de violência, podendo encontra-las em todos os ambientes de convívio e, principalmente, no ambiente escolar. É preciso destacar que as formas de violência podem ser as mais variadas como a violência física, verbal, emocional, entre outras.

Qualquer que seja a forma de manifestação da violência no ambiente escolar, ela é prejudicial aos envolvidos, prejudicando o aprendizado, a qualidade das aulas e, conseqüentemente, do ensino, e também interfere no desempenho acadêmico de cada aluno.

Segundo estudos, há três principais formas de violência nas escolas, qual seja a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola (CHARLOT, 2002).

No primeiro caso, a violência na escola seria atos não relacionados à atividade escolar propriamente, sendo que ela ocorreu naquele local, mas também poderia ter ocorrido em qualquer outro. Já a segunda “violência à escola” é no tocante aos atos que estão diretamente ligados as atividades da escola, como agressões e violências aos funcionários da escola, ou ao local físico dela. Por fim, a “violência da escola” seria a violência a qual o aluno sofre ao ser tratado de determinada forma pelos funcionários da instituição.

Após vislumbrar todas as formas de violência relacionadas com o ambiente escolar, é possível determinar que este local, que por um longo período já foi de proteção dos jovens, hoje é considerado como um espaço vulnerável às agressividades do seu exterior (CHARLOT, 2002).

4. A MEDIAÇÃO ESCOLAR

Após a especificação de cada Método Consensual de Resolução de Conflito, evidenciando suas características e destacando as diferenças de cada um dos mecanismos, é possível compreender os motivos para que a Mediação seja aplicada também no âmbito escolar.

A escola é extensão da casa dos alunos e o local em que a maioria deles passa a maior parte do tempo de seus dias. Assim, vários conflitos vivenciados em casa, ou mesmo em outros locais, são refletidos nas relações dentro da escola, sejam eles questões familiares envolvendo divórcio dos pais, brigas, discussões, ou mesmo questões com amigos, “brigas na rua”, além do comportamento que visualizam e aprende nos ambientes externos à escola, sendo também colocados em prática no interior deste local.

Segundo o artigo 205, *caput*, da Magna Carta, acerca ao direito a educação (BRASILc, 1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Evidencia-se assim, a necessidade de políticas públicas para assegurarem a efetivação desse e de outros direitos, como a implementação nas escolas, públicas e particulares, da Mediação Escolar.

Conforme dito anteriormente, a Mediação é uma das formas utilizadas para dirimir conflitos através de técnicas e abordagens com os protagonistas dos litígios, a fim de que eles consigam entender quais os motivos que os levaram até aquela discussão (ou violência), os sentimentos de cada um antes, durante e depois dos acontecimentos e também quais os projetos para o futuro em relação ao que foi vivenciado por eles.

A reflexão dos acontecimentos, sentimentos, ações, pensamentos, são importantíssimas para que o conflito seja transformado em algo positivo e possa ser construtivo para cada um dos envolvidos.

Portanto, a Mediação Escolar objetiva proporcionar um ambiente seguro para o ensino e a aprendizagem, diminuindo as agressões, físicas e verbais, a violência, e ensinando que cada conflito é oportunidade de crescimento. Destaca-se que também é consequência a maior inclusão dos estudantes nos círculos sociais, fazendo com que eles entendam que todos merecem respeito, independente de qualquer coisa.

Além disso, almeja que toda criança e adolescente sinta-se seguro naquele ambiente, tanto em relação à segurança física, quanto a emocional, reforçando que dentro do ambiente escolar não há espaço para desrespeito entre os alunos, o que aumenta a confiança dos que ali estão, refletindo em maior participação nas aulas, nas atividades e no melhor desempenho escolar.

Vislumbra-se também que a Mediação Escolar auxilia na evolução interior de cada aluno, que aprende a lidar com o conflito, entender suas emoções, seus sentimentos e desenvolve várias características que são transpassadas para seus familiares e pessoas de outras relações, exteriores ao ambiente escolar, influenciando nos contextos familiares e comunitários.

Para que a Mediação Escolar seja efetiva nos interiores das escolas, é preciso uma equipe multidisciplinar envolvida em seu projeto, utilizando-se de psicólogos, pedagogos, professores, diretores, assistentes sociais, entre outros profissionais.

Toda a equipe preparada previamente para atuar na Mediação deve, primeiramente, planejar quais ações serão tomadas por eles, para atingir quais

objetivos, seja a erradicação de conflitos físicos, verbais, entre professores e alunos, ou mesmo entre os próprios professores. Dessa maneira, percebe-se que os resultados são alcançados de maneira mais rápida e concreta, podendo sempre modificar o mecanismo de atuação, conforme o resultado obtido (MORGADO, OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, a Mediação Escolar ainda está sendo pouco utilizada e difundida entre as escolas do país, sejam elas públicas ou privadas. Entretanto, no ano de 2000 houve o primeiro projeto encontrado de Mediação Escolar, no Rio de Janeiro, que envolveu Institutos, como o NOOS, o Viva Rio – Balcão de Direitos, o Mediare e a Secretaria Municipal da Educação.

Houve também experiências ocorridas no Ceará, com o Instituto de Mediação e Arbitragem do Ceará (IMAC), com a capacitação de funcionários para atuarem como mediadores.

Desse modo, percebe-se como a Mediação Escolar ainda possui amplo espaço para se desenvolver e obter melhorias no território brasileiro.

Destaca-se apenas a importância da capacitação do Mediador Escolar para o bom desenvolvimento e aplicação das técnicas e princípios inerentes ao instituto. É fundamental o conhecimento de todas as particularidades que esta função exige, sabendo os limites que pode alcançar nas sessões de Mediação (BRASILg, 2002).

Todo o processo de Mediação é voluntário, portanto, cabe a cada um dos Mediadores certificarem que as partes estão participando por livre consentimento e, a partir desse momento, com a correta aplicação das técnicas, a boa comunicação flui e os resultados começam a aparecer, melhorando não apenas a relação do aluno com seus colegas e com os funcionários da instituição, mas também com os seus familiares e amigos, externos ao ambiente escolar.

A cultura de paz e diálogo é, conseqüentemente, exercitada, melhorando as relações de toda a sociedade e empoderando as partes para que assim elas mesmas sejam capazes de solucionar seus próprios conflitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou a Mediação Escolar como política pública para solucionar os litígios no ambiente escolar e, em decorrência, os externos a ele.

Primeiramente, foram abordados todos os Métodos Alternativos de Resolução de Conflitos, como a arbitragem, a conciliação e a mediação, informando quais as características de cada um deles, além das especificidades que os diferenciam.

Ademais, foram ressaltadas as situações em que cada mecanismo é mais adequado para ser utilizado, evidenciando que a Mediação, diferente da arbitragem e da conciliação, é um método autocompositivos utilizado comumente quando as partes litigantes possuem prévia relação e esta possui o planejamento de perdurar para além do conflito em questão.

Posteriormente, foi abordado o conflito sob a ótica da Mediação, que afirma que todo o conflito é natural dentro de uma sociedade em que pessoas se relacionam cotidianamente, porém, o que difere o conflito negativo, do conflito positivo é a forma de lidar com sua ocorrência.

Desse modo, é necessário que em cada conflito seja reconhecida a oportunidade de melhoria naquela relação e que seja oportunizada a abertura do bom diálogo. Verificou-se também que, em alguns casos, a má administração do conflito poderia originar situações de violência, ou mesmo o contrário.

Assim, o tema da violência também foi abordado, sendo que maior enfoque foi dado à violência no âmbito escolar, haja vista que está presente em todo território brasileiro, seja entre os próprios alunos ou entre aluno e professor.

Nesse sentido foram verificados três tipos de violência na escola, sendo a primeira a violência na escola, violência à escola e a violência da escola, citando cada uma de suas características e também o que diferenciava entre eles, segundo Charlot.

Por fim, a Mediação Escolar propriamente dita foi estudada, elencando quais os principais aspectos a serem desenvolvidos quando tratar desse instituto, além de detalhar quais os pontos positivos da utilização dela nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, como o aumento da segurança dos alunos, que não verão na violência a saída para resolução de seus problemas, o aumento da

participação e concentração dos alunos, a melhoria no ensino e na aprendizagem deles

Outrossim, também foi tema a Mediação Escolar no Brasil, com seu trabalho pioneiro no Rio de Janeiro, no ano 2000, com auxílio de vários institutos e da Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, projetos no mesmo sentido no Ceará.

Por fim, esse trabalho não possui o escopo de esgotar o assunto sobre a Mediação Escolar, mas apenas servir como reflexão acerca da sua utilização como política pública almejando a redução de conflitos no ambiente escolar e a disseminação da cultura da paz.

Vislumbra-se que a Mediação Escolar é um tema ainda pouco tratado nas escolas brasileiras, sendo uma política pública essencial para melhoria de vários aspectos na sociedade, como segurança, educação, confiança dos alunos, aprendizado e qualidade do ensino.

Todos os esforços devem ser somados para que haja uma cooperação multidisciplinar de pedagogos, psicólogos, funcionários, alunos, e, principalmente, o governo, para que ocorra a implementação desse instituo nas escolas públicas e privadas do país. Os benefícios são muitos e as crianças e jovens, além dos professores e familiares, devem receber todo o auxílio para que entendam que os conflitos são oportunidade de crescimento e a boa relação com o próximo se inicia com um bom diálogo.

REFERÊNCIAS

BRASILa. **Código de Processo Civil**, de 16 de março de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. **b. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>>. Acesso em: 24 mar 2017.

_____. **c. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 ago 2017.

_____. **d. Lei nº 13. 140**, de 26 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm>. Acesso em: 24 mar 2017.

_____. e. **Lei nº 9.307/96**, de 23 de setembro de 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9307.htm >. Acesso em: 24 mar 2017.

_____. f. **Lei nº 13.129/15**, de 26 de maio de 2015. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13129.htm >. Acesso
em: 24 mar 2017.

_____. g. Ministério da Justiça. **Cartilha de Mediadores**. Disponível em: <
http://www.mpdfp.mp.br/pdf/cartilhas/cartilha_proj_esc_azul.pdf >. Acesso em: 28
ago 2017.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa
questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 13 abr.
2012

COSTA, Silvana Ferreira Magalhães. **Mediação de Conflitos Escolares e Justiça
Restaurativa**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade do Oeste
Paulista. Presidente Prudente, São Paulo. 2012.

Dicionário Aurélio Online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/litigio> >.
Acesso em 29 ago 2017.

GABBAY, Daniela Monteiro. **Mediação e Judiciário**: Condições necessárias para a
institucionalização dos meios autocompositivos de solução de conflitos. Tese de
Doutorado. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo. 2011.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. **Mediação em contexto escolar**:
transformar o conflito em oportunidade. Exedra, Coimbra. nº 1, p. 46 – 56, jun. 2009.
Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314>> . Acesso
em: 28 ago 2017.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. São Paulo: Método. 2016.

URY, Willian L. **Supere o Não: Negociando com pessoas difíceis**. Trad. Regina
Amarante. São Paulo: Best Seller. 2003.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira e – UNESP
SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia – Secretaria Municipal de Franca

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo busca situar a questão da alfabetização em língua portuguesa e sua relação com os estudos da linguagem, no objetivo de estabelecer algumas opções ao professor alfabetizador e sugerir caminhos aos estudantes de graduação em Pedagogia, em relação aos métodos de alfabetização.

O esforço para melhorar a qualidade do ensino público no Brasil quando se trata de alfabetizar a criança ou o adulto é histórico, apesar de que os resultados obtidos ainda deixam a desejar. Foi a partir da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que a situação passou por mudança, dado que países que não atendessem às recomendações então estabelecidas, perderiam oportunidades de financiamento para a educação. Programas oficiais como “Letra e Vida, Educação Solidária”, “Educação para Todos”, “Ler e Escrever”, “PROFA” e mais recentemente, “PAIC”, têm buscado elevar a qualidade do ensino na fase de aquisição da leitura e da escrita.

Algumas causas do fracasso escolar se evidenciam pela forma como se examina a questão complexa da fase de aquisição da leitura e da escrita: muitos analistas situam o problema no aluno, por questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem; outros justificam o insucesso pelo atraso cultural do aluno, pelo contexto familiar; alguns consideram o professor despreparado, por formação insuficiente, com prejuízo na capacidade profissional de atuar e resolver as dificuldades do aluno em sala de aula; ainda há quem acuse o método ou o material didático, às vezes inadequados ao interesse das crianças ou precários em turmas social e culturalmente diferenciadas; deficiências no trato com a língua, nos aspectos do uso cotidiano em relação ao próprio idioma ensinado na escola, do ponto de vista fonológico, gráfico e da ortografia, sobretudo em classes populares.

2. DESENVOLVIMENTO

Estudos linguísticos facilitam a compreensão da língua e de seu funcionamento. A Linguística descreve a língua em todos os seus fatos linguísticos. Enquanto ciência da linguagem, amplia-se frente a novos desafios, desdobra-se em áreas, como a Fonética, a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, a Semântica, a Análise do Discurso, a Pragmática, a Neurolinguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Linguística Textual. A linguagem é um campo de experiências ricas e se pode tratá-la tanto ao abordar os problemas estruturais, tais como Fonética, Fonologia, Morfologia e Sintaxe, quanto buscar as relações com outros campos do saber, tais como a Neurolinguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística e outros. As questões postas pelos novos problemas que a Linguística propõe ao professor educador ampliam o conhecimento da linguagem e podem contribuir na intervenção em sala de aula, para a melhoria dos resultados do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Entre as áreas da Linguística, temos:

1. Fonética - Um dos objetivos da Fonética é estudar os aspectos físicos da fala, descrever os sons produzidos, do ponto de vista tanto da emissão, quanto da audição dos mesmos, independente da função que o som tenha nessa língua. Por exemplo, os três *a*s da palavra *batata* são diferentes do ponto de vista acústico e articulatório; entretanto, os falantes do português reconhecem esses sons como a mesma vogal (*a*). (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 105).

2. Fonologia - Os estudos da Fonologia, ao contrário da Fonética, tratam dos sons da língua, ou seja, dos fonemas, com ênfase no aspecto descritivo de uma língua dada. A área estuda as diferenças entre os sons, correlacionadas às diferenças de significados: [p]ato/ [m]ato/ [g]ato. Os fonemas, unidades fônicas da língua, formam sílabas (*pa-to*; *ga-to*; *ma-to*), morfemas (*gat-*) e palavras (*pato*, *gato*, *mato*).

Os sistemas da escrita são estáveis, mas a língua oral é dinâmica, daí a defasagem entre a fala e sua representação gráfica. O estudante de Linguística e o professor alfabetizador necessitam conhecer o sistema ortográfico da língua portuguesa e saber como utilizar o alfabeto para representar os fonemas na escrita ortográfica.

3. Morfologia - Os morfemas são unidades mínimas portadores de significado, como em português, a palavra *casinhas*. Esta unidade tem 3 morfemas: *casa+inha+s*. (CAGLIARI, 1989, p. 43). A Morfologia é o componente da gramática que trata da estrutura interna da palavra. (SANDALO, 2001, p. 181).

O que é uma palavra? Palavra é a unidade mínima que pode ocorrer livremente. Há elementos que não são palavras, como os pronomes oblíquos o, lhe, se e outros. Já os pronomes nós, ele, eu, são palavras. Estes ocorrem em qualquer posição na frase.

Podemos tomar as unidades mínimas de análise como signos, sejam palavras ou signos mínimos portadores de significado. Em cont-ei, há duas unidades com significado, que, sozinhas, não são palavras: cont - radical do verbo contar; -ei - 1ª pessoa do singular, pretérito perfeito do indicativo. A essas unidades mínimas, chamamos morfemas.

4. Sintaxe - É o estudo da forma como os itens lexicais, ou seja, as palavras de uma língua se organizam numa sentença. Temos uma espécie de dicionário mental composto pelo conjunto de itens lexicais que utilizamos para construir nossas sentenças. A criança ainda pequena já sabe organizar palavras em frases simples. As gramáticas da língua portuguesa nem sempre refletem os fatos da língua, mas explicações que remetem às categorias e aos princípios estabelecidos na Antiguidade Clássica, a partir da língua grega e latina. Isso dificulta a compreensão dos fatos e dos usos recentes.

A unidade linguística que constitui o foco de análise da Sintaxe é a sentença. Existem diversas maneiras de organizar (explicar) os fatos sintáticos do idioma, ou seja, os modos como os elementos linguísticos se combinam, formando sentenças. A visão tradicional encontrada nas gramáticas tradicionais é estabelecer os elementos em ordem direta (Sujeito + Verbo+ Objeto) ou em ordem inversa (Verbo + Objeto + Sujeito):

Os meninos jogam bola. (S+V+O)

Ou: Jogam bola os meninos. (V + O + S)

Do ponto de vista da ordem, é possível perceber que muitas variações que ocorrem muitas variações que ocorrem no interior da sentença são motivadas por fatores de natureza discursiva ou contextual. A ordem depende muitas vezes da importância do elemento na frase.

A análise tradicional é apenas um dos possíveis olhares sobre os fenômenos a língua.

5. Semântica - estuda o significado da linguagem; preocupa-se com a natureza, a função e os usos desses significados.

Sobre os usos da linguagem, assim se expressam Lopes e Pietroforte (2003, p. 125) “A ideia de que existe um referente para as palavras encontra ecos na concepção de que há um grau zero da linguagem [...]. Nesse ponto de vista, o grau zero retrata o mundo das coisas como um reflexo seu e o sentido emana delas.”

Se as palavras estabelecem relações entre si e por isso são definidas umas em relação às outras, passamos a examinar como se dão essas relações na estruturação do sistema lexical e quais são elas: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, homonímia, paronomásia e polissemia. (FIORIN, 2003, p. 125).

6. Análise do Discurso: Tradicionalmente, o estudo da língua consistia em consultar a gramática normativa e o dicionário. A própria Linguística no início estudava até a frase. Logo se percebeu que o estudo da língua requer ir além da frase; explicar a linguagem, como ela ocorre, necessita considerar a maneira como as frases se organizam numa unidade maior, chamada de texto ou discurso linguístico. (CAGLIARI, 1989, p. 46).

Apesar de cada texto ser diferente de outros, há unidades, funções e usos da linguagem que caracterizam certos tipos de discurso. Parâmetros como a coesão, a coerência, a argumentação e outros passaram a constituir o estudo, a análise dos textos. A análise do discurso se vale de aspectos semânticos, literários, estudos sobre o som, o significado e a estrutura para analisar o texto. (CAGLIARI, 1989, p. 46).

7. Pragmática - Os marcadores de espaço, advérbios de lugar, como aqui, lá, advérbios de tempo, como ontem, hoje, agora, amanhã, os pronomes demonstrativos (este, esse, aquele), são importantes para situar a comunicação. São chamados dêiticos, marcam a situação de uso da comunicação.

Todo enunciado é realizado numa situação definida pelos participantes (eu/tu), pelo momento da enunciação (agora) e pelo lugar em que o enunciado é produzido (aqui).

Chama-se Pragmática a ciência do uso linguístico. Fiorin (2003, p. 161).

8. Sociolinguística - Esta é uma área da Linguística para tratar das relações entre linguagem e sociedade. Para Saussure (1916), a língua é um fato social, pois é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social.

O objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social [...], afirma Alkmin (2001, p. 31). Seu

ponto de partida é o grupo de indivíduos que compartilham um grupo de normas com respeito aos usos linguísticos, uma comunidade de fala que se relaciona por meio de redes comunicativas diversas.

9. Psicolinguística - A Psicolinguística busca explicar os processos envolvidos na comunicação linguística e sua aquisição. Para tanto, foi necessário que a Psicologia desenvolvesse conceitos descritivos e explicativos do comportamento que fossem compatíveis com uma atividade complexa como a linguagem.

Foi principalmente o problema da aquisição da linguagem que indicou a necessidade de introduzir os processos cognitivos como parte integrante dessa questão.

A criança dos três até aos cinco anos aprende a falar sua língua materna. Seu desenvolvimento linguístico é notável e rápido. Daí que alguns teóricos são favoráveis a que a alfabetização se inicie aos cinco anos (e não aos 6-7 anos).

O desenvolvimento linguístico nessa fase é rápido, para contar histórias, entender mensagens, perguntar o que ainda não entende, fazer relatos do cotidiano, de maneira que até os sete anos, está madura para os usos da linguagem. Assim diz Marcuschi (2001, p. 9):

Partindo do princípio de que são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação.

Cagliari (2011) assim reforça sua posição quanto ao papel da escola em relação aos usos de linguagem pela criança em seus primeiros anos de vida:

"A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem do falante da língua e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada para as pessoas se comunicarem linguisticamente. "

E mais: "Conhecer a realidade linguística da criança não é apenas verificar se ela fala "certo" ou "errado" na escola, mas sim descobrir como ela adquiriu esse modo de falar. Aprender a falar constitui um processo mental e físico tão ou mais complexo e difícil do que simplesmente dominar o código linguístico proposto pela escola."

Como já afirmado neste texto, o método de alfabetização escolhido não é o único responsável pelos insucessos da alfabetização. É de se reforçar que alfabetizar é ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e

escrever. Conhecer os pressupostos linguísticos via ciências da linguagem, em especial pela teoria linguística, é um caminho para obter sucesso nesse objetivo.

Nosso sistema principal da escrita é o alfabeto. O alfabeto é um sistema iconográfico (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2017). É um sistema que parte dos sons para compor palavras e então chegar ao significado. Para os autores, é mais produtivo partir da leitura que partir da escrita para ensinar a ler. Na leitura, o aluno já vê o texto /frase/ palavra na forma ortográfica. Pela leitura, o aluno decifra, descobre o que está escrito. Isto porque como falante ele já conhece a palavra (bola, cadeira, livro). A dificuldade quando se trata de uma frase ou um texto.

Os métodos de alfabetização podem ser: sintéticos e analíticos. Os sintéticos partem de unidade mínimas, sem significado. São o alfabético, o fônico e o silábico. O analítico, também denominado global, parte de unidades com significado, a palavra, a sentença e o texto. O método eclético busca a flexibilidade metodológica.

Dentre os métodos de marcha sintética, passamos a detalhar:

1. Método alfabético: parte dos sinais simples, letras ou grafemas, seus nomes, formas, depois deu valor, daí sílabas e palavras. O nome das letras traz, em seu início, o som mais característico que a letra representa no sistema de escrita. Assim, no nome "bê", da letra B, encontramos o som [b], que é o som mais usual que essa letra assume.

Isso acontece com a maioria das letras. A esses princípios se chama acrofônico. Somados (decifrados) todos os sons das letras, descobrimos qual palavra está escrita.

2. Método fônico: parte dos sons simples ou fonemas; não leva em conta o significado. A pronúncia de cada som sem vogal pelo professor e pela criança, facilita a identificação e a escrita no quadro e no papel contribui para a memorização.

3. Método silábico: parte das sílabas (famílias), para formar palavras, a partir de sua junção: pe+te+ca= peteca.

4. O método analítico supõe que a criança possa reconhecer a palavra inteira de imediato, num lance de olhar (KATO, 1990, p. 25):

As pesquisas em leitura, principalmente na área de psicologia e de psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra, ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico sintético.

Diz-se que o reconhecimento de palavras ou expressões ou frases na leitura se dá por decifração e compreensão, ou por adivinhação, ou predição: “A decifração é o aspecto mais importante do processo de alfabetização. A compreensão do que as palavras significam ou até mesmo do texto é uma atividade automática.” (CAGLIARI, 2011, p. 76).

Essa forma de produzir a leitura tem sido estudada por diversos autores, entre eles: Kato (1990), Cagliari (1989, 1998), Massini-Cagliari (1999, 2001, 2017) e outros.

“As pessoas acham que ser alfabetizado é saber escrever. Mas isso é um engano. A leitura é mais importante e é através dela e somente através dela que alguém pode dizer que sabe escrever por iniciativa própria, não só copiando.” (CAGLIARI, 2011, p. 79).

O professor que concentra suas primeiras atividades na leitura (entenda-se decifração) tem uma enorme vantagem e poupa tempo, alfabetizando muito rapidamente.

Desse ponto de vista, o método analítico ou global, que respeita a ordem natural, a mesma que se segue para aprender a linguagem falada (Nicolas ADAM, França, séc. XCVII), ao ensinar por palavras e não por letras, é mais interessante do ponto de vista psicopedagógico.

Ovide Decroly, médico francês, psicólogo e pedagogo, é o criador do método analítico ou global. No Brasil, a teoria construtivista chegou ao final do século XX, por intermédio de Emília Ferreiro, argentina de nascimento, Doutora em Psicologia, colaboradora de Jean Piaget, com pesquisas no México, para aqui desenvolver e orientar o processo de aquisição da leitura e da escrita, no sentido de reduzir as altas taxas de retenção e evasão escolar.

Entende-se a psicogênese como o estudo da origem da mente, como representações mentais, memória, pensamento e dos conhecimentos.

Algumas contradições marcaram a passagem da psicóloga e pesquisadora argentina pelo ensino e principalmente pela alfabetização nas escolas brasileiras. Alguns equívocos como a não correção por uma autonomia da criança como sujeito da própria aprendizagem em busca do conhecimento, o banimento das cartilhas e outros modos de compreender a atuação do professor junto aos alunos, prejudicaram sensivelmente um longo período da compreensão e da prática da

alfabetização no país. Por outro lado, contribuíram para a melhoria do ensino o trabalho com unidades significativas, como nomes próprios; identificar a criança como sujeito do próprio conhecimento, daí a importância de interpretar tudo que a criança produz; distinguir as fases do processo de aquisição em que a criança se encontra, caracterizados como pré-silábico, silábico, alfabético e ortográfico; trabalhar com unidades linguísticas textuais, maiores que a palavra e a frase e demais atividades do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em geral, a psicogênese, voltada ao estudo da língua escrita ou do percurso de cada indivíduo para adquirir a base alfabética da língua escrita, tem alguns pontos de partida que revolucionam toda a alfabetização tradicional. Um deles, que leva em conta os aspectos linguísticos presentes no processo, é o de que cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem da língua.

5. Já o chamado método eclético se aplica quando se busca liberdade de escolha, num rompimento com a excessiva rigidez dos métodos convencionais. A linha eclética valoriza a ação do professor, respeitando-lhe a liberdade de escolha e valorizando suas opções metodológicas, conforme o contexto, a área da atividade docente em curso e a opção baseada na turma diferenciada e não idealizada previamente, falha por desconsiderar individualidades, maturidade, interesses, alcance cognitivo, habilidades e especificidades dos grupos. Importante ressaltar que flexibilidade não significa ausência de método.

6. Cagliari (1999) apresenta dois métodos de aquisição da leitura e escrita no processo escolar: o método do ensino e o da aprendizagem. O linguista entende ensinar como transmitir informações que julga relevantes para seus ouvintes, organizadas de forma razoável, para que aprendam o que pretende transmitir. Enquanto aprender, é um ato individual segundo as possibilidades do ouvinte de reelaborar, absorver, compreender as informações que lhe são transmitidas. Aprender não significa simplesmente repetir o que foi ensinado, mas reproduzir o que foi dito, criando algo semelhante ao modelo. Não é um processo automático, nem ocorre concomitante ao ensino. “A aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo.” (p. 37).

A escolha individual de quem aprende é diretamente relacionada a sua história individual, aos interesses pessoais sobre a informação, dado que a escola nem sempre está preparada para enriquecer seus alunos sobre as novas descobertas, como as novas tecnologias. Por isso, o interesse pela aprendizagem

pode se dar independente dos bancos escolares ou até mesmo oposto ao ambiente escolar.

A educação não pode viver só do ensino, nem viver só da aprendizagem, mas o professor deve ensinar e esta é a finalidade da escola; por sua vez, o aluno deve demonstrar que o ensino operou mudanças em seu comportamento, ele sofreu transformações, evoluiu, desenvolveu novas habilidades.

A concepção de linguagem subjaz ao método a ser adotado na alfabetização. Uma das críticas aos métodos adotados nas cartilhas é que visam ao ensino unicamente e não à aprendizagem. A linguagem apresenta-se como algo a ser corrigido. Na vida real, as pessoas utilizam a linguagem para ler, escrever, comunicar-se com alguém, mas não como algo “[...] que precisa ser corrigido”. (CAGLIARI, 1999, p. 41).

Pelo método 1 (do ensino) na alfabetização, parte-se sempre de um modelo, a palavra-chave, para desmontá-la em partes e remontá-la em palavras novas. No entanto, "desmontar e remontar palavras da língua não é um uso natural nem da linguagem oral nem da linguagem escrita, apenas uma estratégia de ensino escolar". Na linguagem oral, falamos em um continuum, fazendo pausas apenas em alguns lugares. Na escrita, separamos as palavras por questões ortográficas.

Nem sempre repetir modelos é suficiente para garantir aprendizagens. Por isso a cópia tradicional é desaconselhável porque não exige nenhuma atividade significativa. Atividades com palavras já conhecidas não revelam aprendizagem. A memorização de palavras, sons e letras é importante porque permite reflexão sobre os conhecimentos para construir novos usos com o já aprendido (método 2, da aprendizagem).

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ALFABETIZAÇÃO

3.1. LER E ESCREVER

O Programa Ler e Escrever foi criado pelo Decreto n. 51.627, de 01 de março de 2007. É um programa estadual, desenvolvido no estado de São Paulo, visa a trazer orientações aos professores e atividades aos alunos do Ensino Fundamental, para o Ensino Fundamental de 9 anos, desde o 1º ano, incluindo crianças de seis anos, em cumprimento à Lei n. 11. 274/2006, que ampliou a duração dessa etapa, em todo o Brasil. Organizado a partir do Programa Letra e

Vida (2003), por colaboração de integrantes da rede municipal da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo e implantado na rede estadual.

Todo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (2012) está preparado com atividades destinadas à alfabetização, apresenta questões relativas ao universo linguístico, da oralidade à escrita, sobretudo quanto à leitura do texto, seus objetivos e atividades, como o desenvolvimento da criança, em ampliar a linguagem oral e escrita, ampliar conhecimentos de vocabulário e de participação individual e coletiva nos usos da linguagem em sala de aula e fora dela.

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas-Professor Alfabetizador (SÃO PAULO, 2012, p. 48-49), sugere ao professor produzir lista em duplas, considerando os conhecimentos dos alunos sobre o sistema da escrita alfabético. Por sondagem periódica, agrupar alunos pré-silábicos com silábicos, silábicos com pré-alfabéticos, alunos silábico-alfabéticos com alunos de escrita alfabética e alfabéticos com alfabéticos. Antes de os alunos iniciarem a atividade, fazer um levantamento oral dos itens que podem compor a lista. Cada dupla escolherá os itens a serem escritos e ambos decidirão o que escrever e como escrever cada item. O professor circula entre as duplas e faz intervenções sobre a escrita.

As atividades são progressivas e buscam o avanço da escrita em relação ao conhecimento da escrita alfabética (SÃO PAULO, 2012, p. 96). Como exemplo da ação pedagógica, com letras móveis, realizar atividade em duplas, depois coletivamente, para escrever o nome da brincadeira que será ensinada na aula seguinte: COELHINHO SAI DA TOCA. Se uma das duplas terminar, pedir que os alunos leiam, assinalando cada parte da escrita. Chamar uma das duplas para escrever o nome da brincadeira na lousa. Propor que outras duplas sugiram mudanças à escrita inicial, ou que outra dupla indique uma letra que falta na escrita da lousa.

2. PACTO NACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (2015), em vigor em todo o território nacional, é uma proposta em nível abrangente, um compromisso

formal de todas as esferas do poder público, seja federal, estadual ou municipal, em garantir a aprendizagem da criança em 3 anos de escolaridade no Ensino Fundamental, ou seja, até os 8 anos.

As avaliações dos estudantes brasileiros nessa etapa demonstram aproveitamento insuficiente na alfabetização e no letramento dos alunos, daí uma articulação entre as redes públicas e as universidades federais, para fortalecer o Programa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao professor alfabetizador, o método é um auxiliar poderoso porque evita espontaneismos. Entretanto, não é o mais importante. A teoria construtivista acrescentou novas modalidades ao processo da aquisição da linguagem oral e escrita, mas sua aplicação trouxe falhas para essa aquisição. A correção dos erros é importante e modelos são necessários. Poder partir de uma teoria psicogenética sobre como as crianças aprendem a escrever permite acompanhar e intervir na caminhada individual da criança, sem atropelos. Além disso, conhecer como se dá a construção do conhecimento.

Os métodos tradicionais falham quando desconsideram as hipóteses infantis sobre a língua escrita e não oferecem situações para que suas dificuldades sejam resolvidas. Faltam ao professor conhecimentos linguísticos a respeito da fala e da escrita.

Insistir sobre os modelos linguísticos, os gêneros do discurso, orais e escritos, como o relato familiar, a carta, o poema, o diálogo, a receita, o conto, a lista, a descrição e suas regras de produção contribui para ampliar na criança o conhecimento da fala e da escrita. Situações de fala e de escrita contribuem para a interação com outras pessoas dentro e fora da escola. A diversidade de gêneros permite o enriquecimento dos usos da linguagem.

A gramática e em especial a ortografia, são importantes para o uso escolar da linguagem, a escrita. A língua possui regras e a ortografia determina as relações entre letras e sons na leitura e entre sons e letras na escrita. No domínio da ortografia, o uso do dicionário é imprescindível. Atividades de consulta em duplas ou coletivas dinamizam a aquisição das habilidades de uso da palavra, a unidade mais importante da língua.

A escolha entre métodos de análise e síntese em si mesma não é responsável pelas falhas da escola brasileira em alfabetizar, dado que a língua é um sistema completo, com letras, sons, fonemas, sílabas, frases e textos. É importante ao professor conhecer a língua com a qual opera e integrar o método adotado aos paradigmas linguísticos.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. V. 1.
- ALMEIDA, D. S. O. **Ensinando e aprendendo a escrita: momentos iniciais**. Franca/SP: P: UNESP-FCHS, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização y linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. **Algumas questões de linguística na alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em:
<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2017.
- _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. Algumas questões de Linguística na alfabetização. Caderno de Alfabetização. **Revista Eletrônica de Educação**. V. 11, n. 1, p.185-200, jan.-mai 2017. UNESP/UNIVESP: online.
- FIORIN, J. L. Pragmática. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.
- IGNÁCIO, S. E. **Para ensinar ortografia...** Franca/SP: Ribeirão Gráfica, 2001.
- KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Col. Texto e Linguagem).
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo; Ática, 1991. (Série Princípios)
- LOPES, I. C.; PIETROFORTE, A. V. S. semântica lexical. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coerência e coesão**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Formação**: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização. Caderno 1. Brasília, MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília, MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Jogos na Alfabetização Matemática**. Brasília, MEC, SEB, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Brasília, MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A criança no ciclo da alfabetização**. Brasília, MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo da alfabetização**. Brasília, MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Caderno de princípios de gestão e a organização no ciclo da alfabetização**. Brasília, MEC, SEB, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Formação de Professores**. Brasília, MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Integrando saberes**. Brasília, MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A arte no ciclo de alfabetização**. Brasília, MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Ciências da Natureza no Ciclo de alfabetização**. Brasília, MEC, SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Ciências Humanas no Ciclo de alfabetização**. Brasília, MEC, SEB, 2015.

PARISOTTO, Ana Luisa; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários. **Revista Eletrônica de Educação**, Presidente Prudente, v. 11, n. 1, p. 185-200, jan./maio, 2017.

SANDALO, M. F. S. Morfologia. In. MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. V. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: Guia de Planejamento e orientações didáticas; professor - 1º ano/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Marisa Garcia, Andréa Beatriz Frigo. 3. ed. São Paulo: FDE, 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: Guia de Planejamento e orientações didáticas; professor - 4º ano/Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Marisa Garcia, Andréa Beatriz Frigo. 3. ed., São Paulo: FDE, 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: Guia de Planejamento e orientações didáticas; professor - 5º ano/Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Marisa Garcia, Andréa Beatriz Frigo. 3. ed., São Paulo: FDE, 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: Guia de Planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador - 2º ano/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Marisa Garcia, Andréa Beatriz Frigo. 3. ed., São Paulo: FDE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: Guia de Planejamento e orientações didáticas; professor - 3º ano/Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Marisa Garcia, Andréa Beatriz Frigo. 3. ed., São Paulo: FDE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: Livro de Textos do Aluno /Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação; seleção dos textos, Cláudia Rosenberg Aratangy. 6 ed. São Paulo: FDE, 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: coletânea de atividades - 2º ano /Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Cláudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. 7 ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: Coletânea de Atividades - 4º ano /Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação - . 6. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1916.

SCLIAR-CABRAL L. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Linguagem e escola**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MULHERES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: Contribuições da aprendizagem dialógica

GIROTTTO, Vanessa Cristina – UNIFAL
GONÇALVES, Renata de Fátima – UNIFAL
REIS, Thais Aparecida Bento – UNIFAL

1. INTRODUÇÃO

Ao realizarmos uma leitura mais ampla, de trabalhos publicados com foco na alfabetização de mulheres na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, ressaltamos a importância da leitura dos clássicos universais como estratégia de ensino por entenderemos que a formação leitora é essencial para articular princípios que alcancem uma educação emancipadora, na vertente freireana, que é a que entendemos como emancipadora.

Essa é uma das discussões que estamos desenvolvendo no grupo de estudos e pesquisa de uma Universidade Federal do Sul de Minas Gerais. Nosso foco, entre outras coisas, está em perceber a necessidade que ainda existe de se pensar e fazer políticas públicas que se adequem ao atendimento de especificidades desse tipo de público, por meio de recursos de êxito, como os clássicos literários na alfabetização. Para a realização dessas discussões temos nos baseado nos princípios da Aprendizagem Dialógica (FLECHA 1997) que explicaremos mais adiante.

Antes, porém, gostaríamos de ressaltar que esse texto é resultado de algumas discussões pautadas por meio de levantamento de pesquisa bibliográfica nos sites da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) a respeito das políticas públicas que regem a alfabetização de mulheres na atualidade. Para a análise e discussão dos dados nos utilizamos de procedimentos de pesquisa e técnicas baseadas em Salvador (1981) e em Marconi e Lakatos (2017).

As discussões apresentadas aqui referem-se basicamente aquelas que giram em torno de políticas públicas que possibilitam uma discussão sobre os direitos das mulheres adultas no contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e as contribuições do referencial dialógico para a alfabetização

crítica e emancipadora dessas mulheres, tendo como foco uma leitura pautada nos clássicos universais.

De forma a iniciarmos essa discussão gostaríamos de focar nosso olhar em torno da necessidade de implementação e efetivação de programas e políticas que de fato atendam o público da EPJA. Foi o que tentamos fazer ao nos atentarmos para os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2014) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que aponta que a taxa de analfabetismo entre brasileiros com mais de 15 anos aproximava-se de 8,3% na data da pesquisa. Tais dados possibilitam que o IBGE afirme que, em relação a 2001, diminuiu cerca de 2,5 milhões de pessoas analfabetas.

De acordo com esses dados, mesmo que entre 2007 a 2014 a tendência de declínio tenha se mantido em relação ao analfabetismo, a erradicação do analfabetismo no Brasil permanece como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que até o ano de 2015 pretendia “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2016).

Diante dessa demanda e da busca para atingir a meta lançada para 2024, a aposta do PNE é um direcionamento a uma Educação de Pessoas Jovens e Adultas como direito garantido por lei para todas as pessoas que não tiveram o acesso à escolarização, sendo excluídas ao longo de suas vidas.

Dentre os dados do IBGE, o analfabetismo encontra-se concentrado nas regiões do Norte e do Nordeste do Brasil, em que o maior número de pessoas não alfabetizadas estão na faixa etária acima de 50 anos, principalmente em áreas rurais, atingindo pessoas de baixa renda, demonstrando as consequências da exclusão escolar. Esse número é ainda mais assustador quando falamos de mulheres, principalmente as mulheres negras, de baixa renda e de comunidades rurais e idosas.

Neste sentido é importante destacar o estudo de Rosa (2016), que aponta para a necessidade de aprofundar investigações em temáticas no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) com recorte de gênero, a partir da leitura de um estudo de Haddad e de um estudo realizado nas produções do GT 18

(Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1998 até 2010.

[...] Em relação à EJA, que no sistema educacional brasileiro tem um percurso longo e marcado pela descontinuidade das políticas públicas, quando essa se intersecciona com gênero, constitui-se em um campo investigativo crescente e relevante diante das mudanças econômicas, sociais e culturais que estão ocorrendo na sociedade brasileira, com a inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, impulsionada não só pelo movimento de emancipação feminina e a busca pela realização profissional, mas, também, especialmente para as pobres e negras, pela necessidade de contribuírem para o sustento da família, em decorrência de desemprego e/ou ausência do cônjuge, especialmente aquelas que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza (ROSA, 2016, p. 27).

Apesar de toda a discussão atual em torno das políticas de acesso e permanência desse público no sistema educacional, sabemos que o desafio é ainda maior quando pensamos em um processo de alfabetização emancipadora que compreende que o acesso à educação básica não necessariamente irá possibilitar o acesso aos conhecimentos instrumentais da leitura e escrita indo para além de uma simples decodificação dos códigos escritos, como tradicionalmente vem acontecendo no ensino da EJA.

E é nesse sentido que traremos alguns autores centrais da aprendizagem dialógica, vertente que respalda teoricamente a compreensão de educação que permeia este trabalho.

2. APRENDIZAGEM DIALÓGICA: Princípios educativos para uma alfabetização emancipadora

De acordo com Freire e Macedo (1990) a pessoa adulta traz consigo uma bagagem enorme de conhecimentos do mundo e de vida e, na escola torna-se necessário o trabalho com teorias e práticas capazes de vincular esses conhecimentos com novas experiências educativas. Além disso, é importante o respeito às diferenças dos educandos, tendo como objetivo a igualdade de direitos, principalmente o direito à educação emancipadora.

A aprendizagem dialógica é um conceito que vem sendo desenvolvido e pesquisado pelo CREA²⁹⁰, fundamentado na teoria da ação comunicativa de

²⁹⁰ O CREA (Comunidade de Pesquisas de Excelência para Todos) é, de acordo com Girotto (2011, p. 27), um grupo de pesquisa de temáticas relacionadas a disciplinas, gêneros, opções sexuais, formas de vida, idade, classe social, cultura, nacionalidades e religiões com foco nos estudos a respeito da transformação social e

Habermas (1987) e no diálogo reflexivo proposto por Paulo Freire (2005). Dentre os principais autores dessa proposta, podemos citar Ramón Flecha (1997) e Adriana Aubert et al (2008).

Habermas (1987) apresenta quatro ações que podem ser relacionadas ao processo educativo: ação teleológica, ação regulada por normas, ação dramatúrgica e a ação comunicativa, que deve sustentar as relações desse processo. A ação teleológica envolve os interesses que o professor possui em relação aos educandos; na ação regulada por normas prevalece a posição de superioridade de uma pessoa em detrimento de outras; na ação dramatúrgica os envolvidos no processo buscam atender a valores externos para se adequar a determinado grupo e, por fim, na ação comunicativa o diálogo está presente na relação e o consenso é almejado por meio da exposição de argumentos.

As contribuições de Freire (2005) que embasam o conceito de aprendizagem dialógica está no fato de que, o processo de aprendizagem escolar perpassa pela efetiva participação do educando, de modo que este seja ouvido e seu conhecimento de mundo seja valorizado. Mas ouvir o educando ou estar aberto ao diálogo, não implica somente deixá-lo falar, pois o diálogo para Freire (2005, p. 91) é um “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]”. A prática educativa baseada na aprendizagem dialógica objetiva a transformação de forma cognitiva, cultural e social dos indivíduos deste processo.

Assim sendo, na aprendizagem dialógica, a relação entre educador e educando, bem como entre todas as pessoas da comunidade escolar, precisa ser estabelecida por meio da comunicação e do diálogo igualitário. Esses elementos aplicados ao contexto escolar possibilitam amenizar a segregação social relacionada ao preconceito étnico, social, edista, escolar, dentre outros.

Esta é a principal característica da aprendizagem dialógica, a interação e a comunicação como fatores chave da aprendizagem. As observações e as investigações em que se baseiam o conceito tem demonstrado como, através de um diálogo orientado a alcançar acordos em torno de contextos da realidade, vivência ou sentimento, as pessoas resolvem situações

problemáticas e aprendem profundamente porque alcançam uma compreensão mais complexa do mundo (AUBERT, et, 2008, p. 24)²⁹¹.

A aprendizagem dialógica é apresentada por Flecha (1997) alicerçada em sete princípios que são essenciais às práticas que são desenvolvidas a partir desta teoria, e são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

O **diálogo igualitário**, de acordo com Elboj et al (2006, p. 95), “[...] passa do poder para a argumentação compreendida como apresentação de razões válidas, de forma que cada um dos participantes exponha com clareza suas intenções”. Portanto, se torna uma relação horizontal entre os envolvidos no processo educativo, em que o respeito dos indivíduos é estabelecido não devido a uma posição hierárquica (seja pelo cargo que ocupa, pela origem social, pela etnia, pelo gênero ou escolaridade), mas sim por meio de uma relação dialógica em que não há um saber superior ou inferior ao outro, não há a imposição passiva de uma ideologia sobre a outra.

A **inteligência cultural**, ainda de acordo com esses autores, também envolve a valorização do diálogo e da experiência pessoal, cultural e social de uma pessoa e/ou grupo. Dessa forma, não existe imposição de determinados conceitos que devem ser aplicados a todos e, por exemplo, a inteligência prática de determinada pessoa não é vista como menos importante do que a inteligência acadêmica, ambas possuem seu valor e sua aplicação em determinadas situações.

A **transformação** pressupõe que por meio do diálogo e da participação, todos os envolvidos possuem a condição de refletir sobre sua condição de sujeito e de cidadão, assim, o acesso à educação se torna caminho para transformações pessoais, culturais e sociais. “Quando nos referimos ao princípio de transformação, temos nele imbuída a ideia da ação humana, da capacidade de cada sujeito intervir no mundo em qual vive”. (MELLO; BRAGA e GABASSA, 2012, p. 56).

A **dimensão instrumental** perpassa pelos diferentes conhecimentos necessários a uma pessoa para se relacionar e se posicionar em sociedade, como

²⁹¹ Citação traduzida pelas autoras, o texto original é: “Esa es la principal característica del aprendizaje dialógico, la interacción y la comunicación como factores clave del aprendizaje. Las observaciones en las que se basa el concepto han demostrado cómo, a través de un diálogo dirigido a alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimiento, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más compleja del mundo” (AUBERT, et al, 2008, p. 24).

por exemplo, o conhecimento e uso da leitura e escrita ou de conceitos matemáticos essenciais como o sistema monetário. Em um ambiente escolar, podemos afirmar, de acordo com Vigotskii (2006, p. 109), que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Desse modo, é importante valorizar o conhecimento que o educando já possui, e dar-lhes condições de ampliar e/ou aprimorar esse conhecimento.

O princípio da **criação de sentido** pressupõe que as experiências de relações interpessoais dialógicas possibilitam compreender e respeitar a si e ao outro. Segundo Girotto (2011, p. 48), “uma das formas de se conseguir isso é fazer com que os espaços educativos sejam espaços para falar e não para calar”.

A **solidariedade**, de acordo com Flecha (1997), implica em que a construção da aprendizagem e a busca pela transformação não pode acontecer em função de interesses individuais ou de imposições, por exemplo, no ambiente escolar o interesse central deve ser sempre a aprendizagem e formação dos educandos, e isso somente acontecerá por meio de uma relação dialógica.

Na **igualdade de diferenças** considera-se que em um espaço educativo as diferenças entre os sujeitos sejam respeitadas em vez de limitá-los e padronizá-los, ou seja, diferentes pessoas, possuem características, opiniões e habilidades diferentes e nesta relação o diálogo se torna essencial para que a diversidade seja parte do processo educativo. Neste sentido, Flecha (1997) destaca que quando se estabelece, por exemplo, um currículo homogêneo não se considera a diversidade e heterogeneidade presente em uma sala de aula, portanto, aqueles que não “cabem” nesses moldes são excluídos.

Assim sendo, a aprendizagem dialógica no contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas valoriza o educando de forma tal que a este é dada condições de se compreender e posicionar como sujeito de valores e conhecimentos não menos importantes que outros.

Dentre algumas atividades que se fundamentam na aprendizagem dialógica, trataremos aqui da Tertúlia Literária Dialógica, por se tratar de uma prática que pode ser desenvolvida em diferentes contextos culturais e sociais e, em especial no trabalho de alfabetização de pessoas jovens e adultas, tema central deste artigo. Esta atividade também foi desenvolvida na Espanha e é, dentre outros, tema de pesquisa do CREA.

A palavra espanhola “tertúlia” significa “encontro”, assim, podemos estabelecer uma relação entre o objetivo da atividade com sua dinâmica. A Tertúlia Literária teve início em 1978 depois de cessada a ditadura de Franco na Espanha. De acordo com Girotto (2011, p. 88), “[...] nesse período, a educação de pessoas adultas passou por uma grande mudança, saindo do modelo compensatório, imposto pelo regime ditatorial, passando a outro mais democrático e alternativo”.

Deste modo, um grupo de educadores progressistas e de moradores do bairro de La Verneda Sant-Martí, em Barcelona, passou a utilizar um prédio desocupado daquele bairro onde se reuniam e refletiam em torno da literatura sobre os processos de exclusão vivenciados. Nasce, então, a Escola da Verneda de Saint Martí que inaugura a primeira Tertúlia Literária Dialógica (TLD), uma proposta de leitura dos clássicos universais para aprender e discutir sobre temas universais (pobreza, riqueza, política, amor, ódio, fome, saudade...). Essa forma democrática de construir o conhecimento promove o acesso ao instrumental (leitura da palavra) a ampliação da leitura de mundo.

Atualmente, a Tertúlia Literária Dialógica é desenvolvida, além da Espanha, em países como a Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru e no Brasil, sendo que aqui a atividade é desenvolvida e pesquisada pelo NIASE²⁹² desde 2002. Atualmente esta atividade é estudada e pesquisada, também por pesquisadores(as) formados(as) nesse centro.

O desenvolvimento da TLD orienta-se por características próprias e específicas que contribuem para que a participação de todos aconteça de forma igualitária; assim, a definição de Flecha (1997, p. 17-18) é que:

A tertúlia literária se reúne em encontros semanais de duas horas. É decidido conjuntamente o livro e a parte a ser discutida na próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma escolhe um trecho para ler em voz alta e comentar o que levou a escolhê-lo. O diálogo é construído a partir dessas interações. Os debates com diferentes opiniões são resolvidos somente a partir de argumentos. Se o grupo chegar a um acordo, tal interpretação é considerada verdadeira. Se não se chegar a um consenso, cada pessoa mantém sua própria

²⁹² O NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) é um grupo de pesquisa e estudos da Universidade Federal de São Carlos formado por pesquisadores e estudantes de diferentes áreas do conhecimento desta universidade e de outras instituições, como o CREA da Universidade de Barcelona. Informações: <http://www.niase.ufscar.br/>

opinião, não há resposta certa ou errada de alguém em vistas de sua posição de poder²⁹³.

Por este motivo é que a TLD pode ser desenvolvida com participantes de realidades sociais e culturais diversas, pois é uma atividade em que o diálogo e o respeito às diferenças orientam a reflexão e participação de todos, pois, assim como afirma Freire (1997), não é o professor (ou no caso da TLD, um moderador) o único detentor do saber, mas sim esta é uma pessoa de referência para organizar o conhecimento em torno dos princípios dialógicos e democráticos.

Como citado anteriormente, outra característica da TLD é que as leituras devem ser unicamente de clássicos literários universais, isso se deve ao fato de que por muitos anos, o acesso à escolarização e à leitura esteve reservado a uma minoria economicamente favorecida e, desta forma, a leitura era sinônimo de poder e de exclusão. Como parte dos princípios da aprendizagem dialógica, a TLD almeja a transformação cultural e social dos indivíduos envolvidos na atividade, por isso, é importante que mais pessoas tenham acesso ao riquíssimo acervo literário produzido ao longo do tempo. Neste sentido, Flecha (1997) afirma que:

Os indivíduos marginalizados geralmente não leem literatura clássica por razões econômicas, culturais e sociais. [...] Mas ao contrário, o diálogo cultural inclui a participação popular na elaboração do conhecimento, em vez de ser restrito a uma minoria, deve chegar a todas as pessoas os saberes considerados superiores. [...] A questão central é se a literatura se relaciona também com as diferentes culturas ou se, ao contrário, é uma atividade exclusiva das elites que ainda a tem monopolizado. (FLECHA, 1997, p. 64)²⁹⁴

Autores e críticos importantes da literatura nacional e internacional como por exemplo, Ana Maria Machado, Ítalo Calvino, Ezra Pound, Harold Bloom, T.

²⁹³ Tradução das autoras, o texto original é: “La tertulia literaria se reúne en sesión semanal de dos horas. Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar en cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan y conversan con familiares y amistades durante la semana. Cada una trae un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven sólo a través de argumentos. Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no se llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida la concepción cierta y la incorrecta en función de su posición de poder”. (FLECHA, 1997, p. 17-18).

²⁹⁴ Citação traduzida pelas autoras, o texto original é: “La desigualdad de la sociedad de la información crea también desiguales lecturas. El peligro es que algunas sean excluidas como deficientes. La gente de abajo no suele leer literatura clásica por razones económicas, culturales y sociales. [...]. Por el contrario, el diálogo cultural incluye la participación popular en la elaboración del saber, en lugar de reducirse a una extensión entendida como hacer llegar a todo el mundo los conocimientos clasificados como superiores. [...] la cuestión de fondo es si la literatura tiene algo que ver con las vidas y culturas de todas la humanidad o si, por el contrario, es únicamente una actividad de las elites que has ahora la han venido monopolizando”. (FLECHA, 1997, p. 64).

S. Eliot e Leyla Perrone-Moisés também têm uma posição favorável sobre a importância de valorizar e fazer com que os clássicos literários esteja ao alcance de todos.

[...] Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício. (MACHADO, 2009, p. 18).

Considerando então, as contribuições da leitura dialógica, podemos afirmar que desenvolver a TLD no contexto da EPJA colabora com o desenvolvimento e transformação dos educandos, já que, além de ter a oportunidade de acesso a boas leituras, têm também valorizadas suas experiências e opiniões acerca da realidade por meio do diálogo igualitário. Ao mesmo tempo, podemos afirmar que tal atividade vai ao encontro das políticas de valorização dessa modalidade de ensino, em especial no que se refere à alfabetização crítica de mulheres.

3. POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Ao buscar artigos científicos e pesquisas que discutem a alfabetização de mulheres na EPJA foi possível concluir que há avanços, mas ainda é importante realizar debates e discussões que possibilitem uma educação que integre os direitos principalmente das mulheres no campo educacional, que é nosso foco.

As pesquisas, em geral, apontam para uma maioria feminina nos programas de Educação de Jovens e adultos com mais de 50 anos e isso nos faz pensar como um sintoma do alto número de mulheres não alfabetizadas. E, assim, ao pensarmos nesse sintoma, entendemos não apenas como algo negativo (elemento exclutor), mas também, pensamos na oportunidade de realizar uma alfabetização emancipadora que possa garantir a essas mulheres uma educação como aquela prevista na constituição de 1988 (elemento transformador) a partir de práticas dialógicas relatadas no item anterior (TLD).

Valle (2010, p.35) destaca a importância da ONU, nas discussões em torno de questões de gênero, colocando a condição feminina em vários eventos educacionais, sociais, culturais e políticos que vêm ocorrendo desde a década de

1970.

Em âmbito internacional, a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) é a mais citada como garantia dos direitos humanos. Santos (2015) afirma que:

[...] A educação aparece para os documentos internacionais como um direito humano fundamental e universal, imprescindível para a garantia do desenvolvimento humano, social, econômico e cultural da humanidade (id. Ibid., p.06). Um direito humano primário para todos os outros: uma garantia de seus direitos como cidadãos. Segundo o documento, as pessoas adultas com maior nível educacional têm mais facilidade em cuidar de sua saúde e de crianças e de proteger de doenças sexualmente transmissíveis. O documento ainda revela, que pais e, especialmente, as mães com maior acesso à educação garante maior participação e desenvolvimento de filhos e filhas (especialmente no caso das meninas) em relação à educação. O maior envolvimento da família na educação das crianças influencia positivamente no desempenho dos (as) estudantes (UNESCO, 2010, p.20 apud SANTOS, 2015).

Rosa (2016, p. 50) apresenta as discussões realizadas no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em que são realizadas algumas recomendações: “garantir a igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico e à educação permanente” (DELORS, 2003, p. 197 apud ROSA, 2016, p.50).

Neste sentido

[...] espera-se ainda que o acesso à educação se materialize na melhoria das relações familiares e do desempenho dos seus filhos na escola. Extrapolando o âmbito da família, também são postulados impactos referentes ao papel de liderança frente às demais mulheres, para incentivá-las a inserir em processos educacionais a responsabilidade de contribuir para a harmonia e o desenvolvimento da sociedade (ROSA, 2016, p. 50).

Entretanto, ao preparar o documento de balanço da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), Santos (2015) traz uma citação da Unesco que afirma que até 2009, ano da conferência

[...] A educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2009, p. 6 apud SANTOS, 2015, p. 34)

A CONFINTEA tem grande importância nas medidas que vêm sendo tomadas, principalmente no que se refere aos direitos das mulheres no campo educacional. Os estudos analisados dão um maior enfoque na V CONFINTEA que

ocorreu em Hamburgo no ano de 1997, “onde foi proclamada o direito de todos à educação continuada ao longo da vida” (VALLE, 2010, p. 21).

Diante dessa concepção de aprendizagem ao longo da vida, Valle (2010) irá discutir em seu estudo com mulheres, uma democratização do ensino para além da alfabetização, compreendendo o direito à literatura como primordial. A autora traz, também, autores como Haddad (1997), Soares (2011), Paiva (2014) e Di PIERRO (2005) para explicar que o direito à educação continuada, em um sentido mais amplo, não se restringe à “[...] instituição escolar, mas também no âmbito familiar, no trabalho, na comunidade, permeando a vida [...]” (VALLE, 2010, p. 22).

Na mesma direção podemos citar Antônio Cândido (2011, p. 174) no momento em que esse autor questiona a falta do acesso ao direito de todas as pessoas às obras de literatura universal. O autor afirma que:

Neste ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?

Assim, entendemos como essencial o trabalho com leitura literária de alta qualidade para ampliar o processo de alfabetização de mulheres como previsto na constituição de 1988 e considerada entre os autores (FERREIRA, 2013; SANTOS 2015; ROSA 2016; VALLE 2010) como o principal avanço no contexto da EPJA no Brasil.

No sentido de garantia de direitos à Constituição de 1988, também é explícita no que se refere às mulheres, Santos (2015), afirma que a constituição possibilitou, a partir da garantia dos direitos das mulheres, o devido suporte para que seja possível a busca de uma educação de qualidade nos diferentes âmbitos sociais, além da prevenção da violência, possibilitando conquistas tanto individuais quanto coletivas. Entretanto, Santos (2015), explicita que há entraves na área jurídica que continuam dificultando a efetivação desses direitos. Como um entrave, apresenta-se a falta de conhecimento das leis, dos direitos por parte das mulheres das camadas mais populares.

Um dos marcos da Constituição de 1988

[...] foi a apresentação da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes (1988), que indicava as demandas do movimento feminista e de mulheres. A Carta Magna de 1988 incorporou no Artigo 5º, I: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. E no Artigo

226, Parágrafo 5º: “Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos pelo homem e pela mulher”. Esses dois artigos garantiram a condição de equidade de gênero, bem como a proteção dos direitos humanos das mulheres pela primeira vez na República Brasileira (BRASIL, 2012).

Em relação ao debate que gira em torno da igualdade de direitos, Rosa (2016) apresenta a constituição Federal que afirma que a igualdade de acesso aos direitos deve ocorrer tendo em vista o “respeito às diferenças de cada um/a, enquanto sujeitos/as singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico, orientação sexual ” (ROSA, 2016, p. 83).

Rosa (2016), irá afirmar que mesmo com os direitos previstos na Constituição Federal de 1988, esses direitos:

[...] estiveram ausentes de suas vidas, especialmente das que vivem na área rural. Trata-se de cidadãos que enfrentam o isolamento geográfico, vivendo em regiões onde o acesso às políticas públicas, marcadas pela descontinuidade e a inexistência das suas vozes na participação da elaboração e avaliação dos seus efeitos nas suas vidas, ainda é contingenciado pela boa vontade do político local (ROSA, 2016, p. 118).

Neste sentido, em âmbito Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000) é citada em todos os estudos (FERREIRA, 2013; SANTOS 2015; ROSA 2016; VALLE 2010; MANZATO 2007), documento que foi elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, de acordo com Fávero (2011), é o documento normativo mais importante para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, colocando as discussões desse campo em excelente patamar teórico. Tal documento surgiu a partir da demanda de respostas dos interessados ao tema, após a colocação da EPJA como modalidade da Educação Básica, demanda esta que surgiu dos sistemas, assim como associações, organizações e entidades, que acostumados com o antigo supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Diante das inúmeras questões, não sendo suficiente as respostas dadas caso a caso, foi pensado no parecer a fim de responder as questões referentes às Diretrizes para a EPJA, cuja especificidade se compõe com os pareceres supracitados.

O documento apresenta como uma necessidade o reconhecimento do Estado em relação ao caráter elitista da educação, o que causou historicamente a exclusão de pessoas de classes populares (negros (as), indígenas, mulheres e

migrantes etc.) ao negar os direitos de cidadania, dentre eles uma educação democrática.

Um dos pontos importantes a serem destacados é que o Parecer CNE/CEB 11/2000, trouxe as funções da EPJA, até então não muito claras, que se resumiam em reparadora- equalizadora e qualificadora. De acordo com este parecer:

Função reparadora tem suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros, impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. “Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (BRASIL, 2000, p. 6).

Diante dessas ideias, Cury (2000) aponta que a visão reparadora significa, além da possibilidade dos direitos civis negados a uma educação de qualidade, o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. “Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento, como descrito no Parecer CNE/CEB nº 4/98 (BRASIL, 2000, p.6).

Deste modo, o parecer afirma que a função reparadora seria o início, o ponto de partida para a igualdade de oportunidades, e é neste sentido que surge a função equalizadora.

Função equalizadora da EPJA: Compreendendo a necessidade de igualdade de oportunidades, essa função tem em vista dar cobertura a todas as pessoas que excluídas do sistema educacional, devido às desigualdades de oportunidades, causada pela repetência, evasão, dentre outras condições, prevendo uma reparação que possibilite a todas as pessoas, independentemente de qualquer diferença (Social, econômica, gênero, racial) a inserção “no mundo do trabalho, na

vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização" (BRASIL, 2000, p.6).

Diante dessa perspectiva a educação é vista como indispensável diante da equidade. A equidade é "a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas" (BRASIL, 2000, p. 10). Sendo assim,

[...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000, p. 10).

Desta forma, a educação é vista como "indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea" (BRASIL, 2000, p. 10). Isso vai se intensificando cada vez mais, a partir das mudanças e alterações do processo produtivo. "Ela possibilita aos indivíduos jovens e adultos retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado" (BRASIL, 2000, p. 10).

E, por último, a **Função qualificadora** que prevê a EJA como "uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações" (BRASIL, 2000, p.10). Deste modo, essa função surge da necessidade de atualização dos conhecimentos à todos, por toda a vida, defendendo uma educação permanente. Assim,

[...] Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p 10).

Manzato, (2007) também apresenta o parecer 11/2000 no sentido da contribuição que trouxe para pensar a cidadania em seu estudo, compreendendo que o "parecer traz a cidadania como sendo a conscientização, não somente dos deveres que o ser humano tem a cumprir dentro do papel de cidadão, mas também dos direitos que possui" (MANZATO, 2007, p. 42).

Diante dessa concepção de emancipação, Manzato (2007, p.42), afirma que mesmo que o direito ao direito de cidadania esteja resguardado para

todas as pessoas (independentemente de cor, sexo ou idade), muitos ainda não acessaram seus direitos e, por não terem consciência, não exercem o papel de cidadão, permanecendo marginalizadas e oprimidas, em especial no que se refere ao acesso dos instrumentos de leitura e escrita para a emancipação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais discussões podemos considerar que temos avançado em muitos aspectos do âmbito legal em torno da educação de Pessoas Jovens e Adultas e ao trazer o conceito da aprendizagem dialógica, em especial a proposta de alfabetização a partir dos clássicos literários (Tertúlia Literária Dialógica), pretendemos contribuir com o debate em torno da emancipação: mulheres lendo as palavras e escrevendo sua própria história.

As informações trazidas a partir dos estudos de artigos e materiais evidenciam um avanço em torno dos direitos dessa modalidade de ensino principalmente a partir da constituição Federal de 1988, da LDB (Lei nº9394/96), do Parecer CNE/CEB 11/2000, das discussões trazidas pela CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), porém ainda temos um grande número de pessoas (mulheres) analfabetas que buscam na educação uma possibilidade de acesso e permanência na sociedade de forma mais igualitária.

Nesse sentido, a proposta aqui trabalhada indica uma discussão em torno de uma vertente um pouco mais dialógica e que contribua para o rompimento de determinadas barreiras, muitas vezes, colocadas pelo sistema em torno da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Encontramos lacunas no que se refere ao acesso aos materiais considerados universais como ponto de partida para a alfabetização e entendemos, assim como Freire já assinalava que “mudar é difícil, porém possível” e é nesse contexto atual que reforçamos a necessidade de nos posicionarmos frente aos desafios e contribuir para que muitas mulheres tenham não apenas o acesso aos direitos básicos como a leitura e a escrita, mas que também saibam discutir em torno das problemáticas atuais, se posicionar e assim, contribuir para o processo de transformação social.

REFERÊNCIAS

AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos:**

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Educação. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil 2007/2014. Disponível em:

<<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

ELBOJ et al. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Barcelona: Graó, 2006.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. [s.l.]: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FERREIRA, Josemar Guedes. **“Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”**: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo, 2013. 270 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, 2013. Disponível em:

<<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13077>>. Acesso em : 10 ago. 2017.

FREIRE, P; MACEDO, P. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIROTTTO, Vanessa. **Leitura dialógica**: Primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula. 2011. 345f. Tese de doutorado, Universidade de São Carlos, São Carlos. 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANZATO, Carolina Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos**: Palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização, 2007. 146 f. Dissertação

(Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP, 2007.

Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2427?show=full>>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa.

Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

ROSA, Stela Marcia Moreira. **Reconhecimento de saberes no Programa**

Mulheres Mil: Entre a colonialidade do poder e de gênero. Dissertação 2016. 287 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174878>>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica.** 9.ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1981.

SANTOS, Raquel Auxiliadora dos. **Promotoras legais populares:** avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da educação de jovens e adultos, 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), - Universidade Federal de São Carlos- SP, 2015.

Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2744>>. Acesso em: 10 de ago. 2017

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. **A leitura literária de mulheres na EJA.** 2010. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG. 2010.

Disponível em :

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_f58ca12f26439739286040a97f53e05d .

Acesso em: 10 de ago. 2017

VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução por Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MULHERES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: Contribuições da aprendizagem dialógica

GIROTTTO, Vanessa Cristina – UNIFAL²⁹⁵

GONÇALVES, Renata de Fátima – UNIFAL²⁹⁶

REIS, Thais Aparecida Bento – UNIFAL²⁹⁷

1. INTRODUÇÃO

Ao realizarmos uma leitura mais ampla, de trabalhos publicados com foco na alfabetização de mulheres na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, ressaltamos a importância da leitura dos clássicos universais como estratégia de ensino por entenderemos que a formação leitora é essencial para articular princípios que alcancem uma educação emancipadora, na vertente freireana, que é a que entendemos como emancipadora.

Essa é uma das discussões que estamos desenvolvendo no grupo de estudos e pesquisa de uma Universidade Federal do Sul de Minas Gerais. Nosso foco, entre outras coisas, está em perceber a necessidade que ainda existe de se pensar e fazer políticas públicas que se adequem ao atendimento de especificidades desse tipo de público, por meio de recursos de êxito, como os clássicos literários na alfabetização. Para a realização dessas discussões temos nos baseado nos princípios da Aprendizagem Dialógica (FLECHA 1997) que explicaremos mais adiante.

Antes, porém, gostaríamos de ressaltar que esse texto é resultado de algumas discussões pautadas por meio de levantamento de pesquisa bibliográfica nos sites da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) a respeito das políticas públicas que regem a alfabetização de mulheres na atualidade.

²⁹⁵ Graduada em Pedagogia, mestra (2007) e doutora (2011) em educação (UFSCar); professora adjunta do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas - MG. E-mail para contato: vanessagirotto30@gmail.com

²⁹⁶ Graduada em Pedagogia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, bolsista FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais). E-mail para contato: renatagoncalves25@gmail.com

²⁹⁷ Graduada em Pedagogia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. E-mail para contato: thaisbentotp@hotmail.com

Para a análise e discussão dos dados nos utilizamos de procedimentos de pesquisa e técnicas baseadas em Salvador (1981) e em Marconi e Lakatos (2017).

As discussões apresentadas aqui referem-se basicamente aquelas que giram em torno de políticas públicas que possibilitam uma discussão sobre os direitos das mulheres adultas no contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e as contribuições do referencial dialógico para a alfabetização crítica e emancipadora dessas mulheres, tendo como foco uma leitura pautada nos clássicos universais.

De forma a iniciarmos essa discussão gostaríamos de focar nosso olhar em torno da necessidade de implementação e efetivação de programas e políticas que de fato atendam o público da EPJA. Foi o que tentamos fazer ao nos atentarmos para os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2014) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que aponta que a taxa de analfabetismo entre brasileiros com mais de 15 anos aproximava-se de 8,3% na data da pesquisa. Tais dados possibilitam que o IBGE afirme que, em relação a 2001, diminuiu cerca de 2,5 milhões de pessoas analfabetas.

De acordo com esses dados, mesmo que entre 2007 a 2014 a tendência de declínio tenha se mantido em relação ao analfabetismo, a erradicação do analfabetismo no Brasil permanece como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que até o ano de 2015 pretendia “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2016).

Diante dessa demanda e da busca para atingir a meta lançada para 2024, a aposta do PNE é um direcionamento a uma Educação de Pessoas Jovens e Adultas como direito garantido por lei para todas as pessoas que não tiveram o acesso à escolarização, sendo excluídas ao longo de suas vidas.

Dentre os dados do IBGE, o analfabetismo encontra-se concentrado nas regiões do Norte e do Nordeste do Brasil, em que o maior número de pessoas não alfabetizadas estão na faixa etária acima de 50 anos, principalmente em áreas rurais, atingindo pessoas de baixa renda, demonstrando as consequências da exclusão escolar. Esse número é ainda mais assustador quando falamos de

mulheres, principalmente as mulheres negras, de baixa renda e de comunidades rurais e idosas.

Neste sentido é importante destacar o estudo de Rosa (2016), que aponta para a necessidade de aprofundar investigações em temáticas no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) com recorte de gênero, a partir da leitura de um estudo de Haddad e de um estudo realizado nas produções do GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1998 até 2010.

[...] Em relação à EJA, que no sistema educacional brasileiro tem um percurso longo e marcado pela descontinuidade das políticas públicas, quando essa se intersecciona com gênero, constitui-se em um campo investigativo crescente e relevante diante das mudanças econômicas, sociais e culturais que estão ocorrendo na sociedade brasileira, com a inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, impulsionada não só pelo movimento de emancipação feminina e a busca pela realização profissional, mas, também, especialmente para as pobres e negras, pela necessidade de contribuírem para o sustento da família, em decorrência de desemprego e/ou ausência do cônjuge, especialmente aquelas que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza (ROSA, 2016, p. 27).

Apesar de toda a discussão atual em torno das políticas de acesso e permanência desse público no sistema educacional, sabemos que o desafio é ainda maior quando pensamos em um processo de alfabetização emancipadora que compreende que o acesso à educação básica não necessariamente irá possibilitar o acesso aos conhecimentos instrumentais da leitura e escrita indo para além de uma simples decodificação dos códigos escritos, como tradicionalmente vem acontecendo no ensino da EJA.

E é nesse sentido que traremos alguns autores centrais da aprendizagem dialógica, vertente que respalda teoricamente a compreensão de educação que permeia este trabalho.

2. APRENDIZAGEM DIALÓGICA: Princípios educativos para uma alfabetização emancipadora

De acordo com Freire e Macedo (1990) a pessoa adulta traz consigo uma bagagem enorme de conhecimentos do mundo e de vida e, na escola torna-se necessário o trabalho com teorias e práticas capazes de vincular esses

conhecimentos com novas experiências educativas. Além disso, é importante o respeito às diferenças dos educandos, tendo como objetivo a igualdade de direitos, principalmente o direito à educação emancipadora.

A aprendizagem dialógica é um conceito que vem sendo desenvolvido e pesquisado pelo CREA²⁹⁸, fundamentado na teoria da ação comunicativa de Habermas (1987) e no diálogo reflexivo proposto por Paulo Freire (2005). Dentre os principais autores dessa proposta, podemos citar Ramón Flecha (1997) e Adriana Aubert et al (2008).

Habermas (1987) apresenta quatro ações que podem ser relacionadas ao processo educativo: ação teleológica, ação regulada por normas, ação dramatúrgica e a ação comunicativa, que deve sustentar as relações desse processo. A ação teleológica envolve os interesses que o professor possui em relação aos educandos; na ação regulada por normas prevalece a posição de superioridade de uma pessoa em detrimento de outras; na ação dramatúrgica os envolvidos no processo buscam atender a valores externos para se adequar a determinado grupo e, por fim, na ação comunicativa o diálogo está presente na relação e o consenso é almejado por meio da exposição de argumentos.

As contribuições de Freire (2005) que embasam o conceito de aprendizagem dialógica está no fato de que, o processo de aprendizagem escolar perpassa pela efetiva participação do educando, de modo que este seja ouvido e seu conhecimento de mundo seja valorizado. Mas ouvir o educando ou estar aberto ao diálogo, não implica somente deixá-lo falar, pois o diálogo para Freire (2005, p. 91) é um “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]”. A prática educativa baseada na aprendizagem dialógica objetiva a transformação de forma cognitiva, cultural e social dos indivíduos deste processo.

Assim sendo, na aprendizagem dialógica, a relação entre educador e educando, bem como entre todas as pessoas da comunidade escolar, precisa ser estabelecida por meio da comunicação e do diálogo igualitário. Esses elementos

²⁹⁸ O CREA (Comunidade de Pesquisas de Excelência para Todos) é, de acordo com Girotto (2011, p. 27), um grupo de pesquisa de temáticas relacionadas a disciplinas, gêneros, opções sexuais, formas de vida, idade, classe social, cultura, nacionalidades e religiões com foco nos estudos a respeito da transformação social e educativa. Foi fundado por Ramón Flecha em setembro de 1991 em Barcelona. Mais informações em: <http://crea.ub.edu/index>

aplicados ao contexto escolar possibilitam amenizar a segregação social relacionada ao preconceito étnico, social, edista, escolar, dentre outros.

Esta é a principal característica da aprendizagem dialógica, a interação e a comunicação como fatores chave da aprendizagem. As observações e as investigações em que se baseiam o conceito tem demonstrado como, através de um diálogo orientado a alcançar acordos em torno de contextos da realidade, vivência ou sentimento, as pessoas resolvem situações problemáticas e aprendem profundamente porque alcançam uma compreensão mais complexa do mundo (AUBERT, et, 2008, p. 24)²⁹⁹.

A aprendizagem dialógica é apresentada por Flecha (1997) alicerçada em sete princípios que são essenciais às práticas que são desenvolvidas a partir desta teoria, e são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

O **diálogo igualitário**, de acordo com Elboj et al (2006, p. 95), “[...] passa do poder para a argumentação compreendida como apresentação de razões válidas, de forma que cada um dos participantes exponha com clareza suas intenções”. Portanto, se torna uma relação horizontal entre os envolvidos no processo educativo, em que o respeito dos indivíduos é estabelecido não devido a uma posição hierárquica (seja pelo cargo que ocupa, pela origem social, pela etnia, pelo gênero ou escolaridade), mas sim por meio de uma relação dialógica em que não há um saber superior ou inferior ao outro, não há a imposição passiva de uma ideologia sobre a outra.

A **inteligência cultural**, ainda de acordo com esses autores, também envolve a valorização do diálogo e da experiência pessoal, cultural e social de uma pessoa e/ou grupo. Dessa forma, não existe imposição de determinados conceitos que devem ser aplicados a todos e, por exemplo, a inteligência prática de determinada pessoa não é vista como menos importante do que a inteligência acadêmica, ambas possuem seu valor e sua aplicação em determinadas situações.

A **transformação** pressupõe que por meio do diálogo e da participação, todos os envolvidos possuem a condição de refletir sobre sua condição

²⁹⁹ Citação traduzida pelas autoras, o texto original é: “Esa es la principal característica del aprendizaje dialógico, la interacción y la comunicación como factores clave del aprendizaje. Las observaciones en las que se basa el concepto han demostrado cómo, a través de un diálogo dirigido a alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimiento, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más compleja del mundo” (AUBERT, et al, 2008, p. 24).

de sujeito e de cidadão, assim, o acesso à educação se torna caminho para transformações pessoais, culturais e sociais. “Quando nos referimos ao princípio de transformação, temos nele imbuída a ideia da ação humana, da capacidade de cada sujeito intervir no mundo em qual vive”. (MELLO; BRAGA e GABASSA, 2012, p. 56).

A **dimensão instrumental** perpassa pelos diferentes conhecimentos necessários a uma pessoa para se relacionar e se posicionar em sociedade, como por exemplo, o conhecimento e uso da leitura e escrita ou de conceitos matemáticos essenciais como o sistema monetário. Em um ambiente escolar, podemos afirmar, de acordo com Vigotskii (2006, p. 109), que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Desse modo, é importante valorizar o conhecimento que o educando já possui, e dar-lhes condições de ampliar e/ou aprimorar esse conhecimento.

O princípio da **criação de sentido** pressupõe que as experiências de relações interpessoais dialógicas possibilitam compreender e respeitar a si e ao outro. Segundo Girotto (2011, p. 48), “uma das formas de se conseguir isso é fazer com que os espaços educativos sejam espaços para falar e não para calar”.

A **solidariedade**, de acordo com Flecha (1997), implica em que a construção da aprendizagem e a busca pela transformação não pode acontecer em função de interesses individuais ou de imposições, por exemplo, no ambiente escolar o interesse central deve ser sempre a aprendizagem e formação dos educandos, e isso somente acontecerá por meio de uma relação dialógica.

Na **igualdade de diferenças** considera-se que em um espaço educativo as diferenças entre os sujeitos sejam respeitadas em vez de limitá-los e padronizá-los, ou seja, diferentes pessoas, possuem características, opiniões e habilidades diferentes e nesta relação o diálogo se torna essencial para que a diversidade seja parte do processo educativo. Neste sentido, Flecha (1997) destaca que quando se estabelece, por exemplo, um currículo homogêneo não se considera a diversidade e heterogeneidade presente em uma sala de aula, portanto, aqueles que não “cabem” nesses moldes são excluídos.

Assim sendo, a aprendizagem dialógica no contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas valoriza o educando de forma tal que a este é dada condições de se compreender e posicionar como sujeito de valores e conhecimentos não menos importantes que outros.

Dentre algumas atividades que se fundamentam na aprendizagem dialógica, trataremos aqui da Tertúlia Literária Dialógica, por se tratar de uma prática que pode ser desenvolvida em diferentes contextos culturais e sociais e, em especial no trabalho de alfabetização de pessoas jovens e adultas, tema central deste artigo. Esta atividade também foi desenvolvida na Espanha e é, dentre outros, tema de pesquisa do CREA.

A palavra espanhola “tertúlia” significa “encontro”, assim, podemos estabelecer uma relação entre o objetivo da atividade com sua dinâmica. A Tertúlia Literária teve início em 1978 depois de cessada a ditadura de Franco na Espanha. De acordo com Girotto (2011, p. 88), “[...] nesse período, a educação de pessoas adultas passou por uma grande mudança, saindo do modelo compensatório, imposto pelo regime ditatorial, passando a outro mais democrático e alternativo”.

Deste modo, um grupo de educadores progressistas e de moradores do bairro de La Verneda Sant-Martí, em Barcelona, passou a utilizar um prédio desocupado daquele bairro onde se reuniam e refletiam em torno da literatura sobre os processos de exclusão vivenciados. Nasce, então, a Escola da Verneda de Saint Martí que inaugura a primeira Tertúlia Literária Dialógica (TLD), uma proposta de leitura dos clássicos universais para aprender e discutir sobre temas universais (pobreza, riqueza, política, amor, ódio, fome, saudade...). Essa forma democrática de construir o conhecimento promove o acesso ao instrumental (leitura da palavra) a ampliação da leitura de mundo.

Atualmente, a Tertúlia Literária Dialógica é desenvolvida, além da Espanha, em países como a Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru e no Brasil, sendo que aqui a atividade é desenvolvida e pesquisada pelo NIASE³⁰⁰ desde 2002. Atualmente esta atividade é estudada e pesquisada, também por pesquisadores(as) formados(as) nesse centro.

O desenvolvimento da TLD orienta-se por características próprias e específicas que contribuem para que a participação de todos aconteça de forma igualitária; assim, a definição de Flecha (1997, p. 17-18) é que:

³⁰⁰ O NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) é um grupo de pesquisa e estudos da Universidade Federal de São Carlos formado por pesquisadores e estudantes de diferentes áreas do conhecimento desta universidade e de outras instituições, como o CREA da Universidade de Barcelona. Informações: <http://www.niase.ufscar.br/>

A tertúlia literária se reúne em encontros semanais de duas horas. É decidido conjuntamente o livro e a parte a ser discutida na próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma escolhe um trecho para ler em voz alta e comentar o que levou a escolhê-lo. O diálogo é construído a partir dessas interações. Os debates com diferentes opiniões são resolvidos somente a partir de argumentos. Se o grupo chegar a um acordo, tal interpretação é considerada verdadeira. Se não se chegar a um consenso, cada pessoa mantém sua própria opinião, não há resposta certa ou errada de alguém em vistas de sua posição de poder³⁰¹.

Por este motivo é que a TLD pode ser desenvolvida com participantes de realidades sociais e culturais diversas, pois é uma atividade em que o diálogo e o respeito às diferenças orientam a reflexão e participação de todos, pois, assim como afirma Freire (1997), não é o professor (ou no caso da TLD, um moderador) o único detentor do saber, mas sim esta é uma pessoa de referência para organizar o conhecimento em torno dos princípios dialógicos e democráticos.

Como citado anteriormente, outra característica da TLD é que as leituras devem ser unicamente de clássicos literários universais, isso se deve ao fato de que por muitos anos, o acesso à escolarização e à leitura esteve reservado a uma minoria economicamente favorecida e, desta forma, a leitura era sinônimo de poder e de exclusão. Como parte dos princípios da aprendizagem dialógica, a TLD almeja a transformação cultural e social dos indivíduos envolvidos na atividade, por isso, é importante que mais pessoas tenham acesso ao riquíssimo acervo literário produzido ao longo do tempo. Neste sentido, Flecha (1997) afirma que:

Os indivíduos marginalizados geralmente não leem literatura clássica por razões econômicas, culturais e sociais. [...] Mas ao contrário, o diálogo cultural inclui a participação popular na elaboração do conhecimento, em vez de ser restrito a uma minoria, deve chegar a todas as pessoas os saberes considerados superiores. [...] A questão central é se a literatura se relaciona também com as diferentes culturas ou se, ao contrário, é uma atividade exclusiva das elites que ainda a tem monopolizado. (FLECHA, 1997, p. 64)³⁰²

³⁰¹ Tradução das autoras, o texto original é: “La tertulia literaria se reúne en sesión semanal de dos horas. Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar en cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan y conversan con familiares y amistades durante la semana. Cada una trae un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven sólo a través de argumentos. Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no se llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida la concepción cierta y la incorrecta en función de su posición de poder”. (FLECHA, 1997, p. 17-18).

³⁰² Citação traduzida pelas autoras, o texto original é: “La desigualdad de la sociedad de la información crea también desiguales lecturas. El peligro es que algunas sean excluidas como deficientes. La gente de abajo no suele leer literatura clásica por razones económicas, culturales y sociales. [...]. Por el contrario, el diálogo cultural incluye la participación popular en la elaboración del saber, en lugar de reducirse a una extensión entendida como hacer llegar a todo el mundo los conocimientos clasificados como superiores. [...] la cuestión

Autores e críticos importantes da literatura nacional e internacional como por exemplo, Ana Maria Machado, Ítalo Calvino, Ezra Pound, Harold Bloom, T. S. Eliot e Leyla Perrone-Moisés também têm uma posição favorável sobre a importância de valorizar e fazer com que os clássicos literários esteja ao alcance de todos.

[...] Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício. (MACHADO, 2009, p. 18).

Considerando então, as contribuições da leitura dialógica, podemos afirmar que desenvolver a TLD no contexto da EPJA colabora com o desenvolvimento e transformação dos educandos, já que, além de ter a oportunidade de acesso a boas leituras, têm também valorizadas suas experiências e opiniões acerca da realidade por meio do diálogo igualitário. Ao mesmo tempo, podemos afirmar que tal atividade vai ao encontro das políticas de valorização dessa modalidade de ensino, em especial no que se refere à alfabetização crítica de mulheres.

3. POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Ao buscar artigos científicos e pesquisas que discutem a alfabetização de mulheres na EPJA foi possível concluir que há avanços, mas ainda é importante realizar debates e discussões que possibilitem uma educação que integre os direitos principalmente das mulheres no campo educacional, que é nosso foco.

As pesquisas, em geral, apontam para uma maioria feminina nos programas de Educação de Jovens e adultos com mais de 50 anos e isso nos faz pensar como um sintoma do alto número de mulheres não alfabetizadas. E, assim,

de fondo es si la literatura tiene algo que ver con las vidas y culturas de todas la humanidad o si, por el contrario, es únicamente una actividad de las elites que has ahora la han venido monopolizando". (FLECHA, 1997, p. 64).

ao pensarmos nesse sintoma, entendemos não apenas como algo negativo (elemento exclusor), mas também, pensamos na oportunidade de realizar uma alfabetização emancipadora que possa garantir a essas mulheres uma educação como aquela prevista na constituição de 1988 (elemento transformador) a partir de práticas dialógicas relatadas no item anterior (TLD).

Valle (2010, p.35) destaca a importância da ONU, nas discussões em torno de questões de gênero, colocando a condição feminina em vários eventos educacionais, sociais, culturais e políticos que vêm ocorrendo desde a década de 1970.

Em âmbito internacional, a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) é a mais citada como garantia dos direitos humanos. Santos (2015) afirma que:

[...] A educação aparece para os documentos internacionais como um direito humano fundamental e universal, imprescindível para a garantia do desenvolvimento humano, social, econômico e cultural da humanidade (id. Ibid., p.06). Um direito humano primário para todos os outros: uma garantia de seus direitos como cidadãos. Segundo o documento, as pessoas adultas com maior nível educacional têm mais facilidade em cuidar de sua saúde e de crianças e de proteger de doenças sexualmente transmissíveis. O documento ainda revela, que pais e, especialmente, as mães com maior acesso à educação garante maior participação e desenvolvimento de filhos e filhas (especialmente no caso das meninas) em relação à educação. O maior envolvimento da família na educação das crianças influencia positivamente no desempenho dos (as) estudantes (UNESCO, 2010, p.20 apud SANTOS, 2015).

Rosa (2016, p. 50) apresenta as discussões realizadas no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em que são realizadas algumas recomendações: “garantir a igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico e à educação permanente” (DELORS, 2003, p. 197 apud ROSA, 2016, p.50).

Neste sentido

[...] espera-se ainda que o acesso à educação se materialize na melhoria das relações familiares e do desempenho dos seus filhos na escola. Extrapolando o âmbito da família, também são postulados impactos referentes ao papel de liderança frente às demais mulheres, para incentivá-las a inserir em processos educacionais a responsabilidade de contribuir para a harmonia e o desenvolvimento da sociedade (ROSA, 2016, p. 50).

Entretanto, ao preparar o documento de balanço da V CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), Santos (2015) traz uma citação da Unesco que afirma que até 2009, ano da conferência

[...] A educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2009, p. 6 apud SANTOS, 2015, p. 34)

A CONFINTEA tem grande importância nas medidas que vêm sendo tomadas, principalmente no que se refere aos direitos das mulheres no campo educacional. Os estudos analisados dão um maior enfoque na V CONFINTEA que ocorreu em Hamburgo no ano de 1997, “onde foi proclamada o direito de todos à educação continuada ao longo da vida” (VALLE, 2010, p. 21).

Diante dessa concepção de aprendizagem ao longo da vida, Valle (2010) irá discutir em seu estudo com mulheres, uma democratização do ensino para além da alfabetização, compreendendo o direito à literatura como primordial. A autora traz, também, autores como Haddad (1997), Soares (2011), Paiva (2014) e Di PIERRO (2005) para explicar que o direito à educação continuada, em um sentido mais amplo, não se restringe à “[...] instituição escolar, mas também no âmbito familiar, no trabalho, na comunidade, permeando a vida [...]” (VALLE, 2010, p. 22).

Na mesma direção podemos citar Antônio Cândido (2011, p. 174) no momento em que esse autor questiona a falta do acesso ao direito de todas as pessoas às obras de literatura universal. O autor afirma que:

Neste ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?

Assim, entendemos como essencial o trabalho com leitura literária de alta qualidade para ampliar o processo de alfabetização de mulheres como previsto na constituição de 1988 e considerada entre os autores (FERREIRA, 2013; SANTOS 2015; ROSA 2016; VALLE 2010) como o principal avanço no contexto da EPJA no Brasil.

No sentido de garantia de direitos à Constituição de 1988, também é explícita no que se refere às mulheres, Santos (2015), afirma que a constituição possibilitou, a partir da garantia dos direitos das mulheres, o devido suporte para que seja possível a busca de uma educação de qualidade nos diferentes âmbitos sociais, além da prevenção da violência, possibilitando conquistas tanto individuais quanto

coletivas. Entretanto, Santos (2015), explicita que há entraves na área jurídica que continuam dificultando a efetivação desses direitos. Como um entrave, apresenta-se a falta de conhecimento das leis, dos direitos por parte das mulheres das camadas mais populares.

Um dos marcos da Constituição de 1988

[...] foi a apresentação da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes (1988), que indicava as demandas do movimento feminista e de mulheres. A Carta Magna de 1988 incorporou no Artigo 5º, I: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. E no Artigo 226, Parágrafo 5º: “Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos pelo homem e pela mulher”. Esses dois artigos garantiram a condição de equidade de gênero, bem como a proteção dos direitos humanos das mulheres pela primeira vez na República Brasileira (BRASIL, 2012).

Em relação ao debate que gira em torno da igualdade de direitos, Rosa (2016) apresenta a constituição Federal que afirma que a igualdade de acesso aos direitos deve ocorrer tendo em vista o “respeito às diferenças de cada um/a, enquanto sujeitos/as singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico, orientação sexual ” (ROSA, 2016, p. 83).

Rosa (2016), irá afirmar que mesmo com os direitos previstos na Constituição Federal de 1988, esses direitos:

[...] estiveram ausentes de suas vidas, especialmente das que vivem na área rural. Trata-se de cidadãs que enfrentam o isolamento geográfico, vivendo em regiões onde o acesso às políticas públicas, marcadas pela descontinuidade e a inexistência das suas vozes na participação da elaboração e avaliação dos seus efeitos nas suas vidas, ainda é contingenciado pela boa vontade do político local (ROSA, 2016, p. 118).

Neste sentido, em âmbito Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000) é citada em todos os estudos (FERREIRA, 2013; SANTOS 2015; ROSA 2016; VALLE 2010; MANZATO 2007), documento que foi elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, de acordo com Fávero (2011), é o documento normativo mais importante para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, colocando as discussões desse campo em excelente patamar teórico. Tal documento surgiu a partir da demanda de respostas dos interessados ao tema, após a colocação da EPJA como modalidade da Educação Básica, demanda esta que surgiu dos sistemas, assim como associações, organizações e entidades, que acostumados com o antigo supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Diante das inúmeras questões, não sendo

suficiente as respostas dadas caso a caso, foi pensado no parecer a fim de responder as questões referentes às Diretrizes para a EPJA, cuja especificidade se compõe com os pareceres supracitados.

O documento apresenta como uma necessidade o reconhecimento do Estado em relação ao caráter elitista da educação, o que causou historicamente a exclusão de pessoas de classes populares (negros (as), indígenas, mulheres e migrantes etc.) ao negar os direitos de cidadania, dentre eles uma educação democrática.

Um dos pontos importantes a serem destacados é que o Parecer CNE/CEB 11/2000, trouxe as funções da EPJA, até então não muito claras, que se resumiam em reparadora- equalizadora e qualificadora. De acordo com este parecer:

Função reparadora tem suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros, impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. “Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (BRASIL, 2000, p. 6).

Diante dessas ideias, Cury (2000) aponta que a visão reparadora significa, além da possibilidade dos direitos civis negados a uma educação de qualidade, o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. “Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento, como descrito no Parecer CNE/CEB nº 4/98 (BRASIL, 2000, p.6).

Deste modo, o parecer afirma que a função reparadora seria o início, o ponto de partida para a igualdade de oportunidades, e é neste sentido que surge a função equalizadora.

Função equalizadora da EPJA: Compreendendo a necessidade de igualdade de oportunidades, essa função tem em vista dar cobertura a todas as pessoas que excluídas do sistema educacional, devido às desigualdades de oportunidades, causada pela repetência, evasão, dentre outras condições, prevendo uma reparação que possibilite a todas as pessoas, independentemente de qualquer diferença (Social, econômica, gênero, racial) a inserção “no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização” (BRASIL, 2000, p.6).

Diante dessa perspectiva a educação é vista como indispensável diante da equidade. A equidade é “a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000, p. 10). Sendo assim,

[...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000, p. 10).

Desta forma, a educação é vista como “indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2000, p. 10). Isso vai se intensificando cada vez mais, a partir das mudanças e alterações do processo produtivo. “Ela possibilita aos indivíduos jovens e adultos retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado” (BRASIL, 2000, p. 10).

E, por último, a **Função qualificadora** que prevê a EJA como “uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações” (BRASIL, 2000, p.10). Deste modo, essa função surge da necessidade de atualização dos conhecimentos à todos, por toda a vida, defendendo uma educação permanente. Assim,

[...] Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p 10).

Manzato, (2007) também apresenta o parecer 11/2000 no sentido da contribuição que trouxe para pensar a cidadania em seu estudo, compreendendo que o “parecer traz a cidadania como sendo a conscientização, não somente dos deveres que o ser humano tem a cumprir dentro do papel de cidadão, mas também dos direitos que possui” (MANZATO, 2007, p. 42).

Diante dessa concepção de emancipação, Manzato (2007, p.42), afirma que mesmo que o direito ao direito de cidadania esteja resguardado para todas as pessoas (independentemente de cor, sexo ou idade), muitos ainda não acessaram seus direitos e, por não terem consciência, não exercem o papel de cidadão, permanecendo marginalizadas e oprimidas, em especial no que se refere ao acesso dos instrumentos de leitura e escrita para a emancipação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais discussões podemos considerar que temos avançado em muitos aspectos do âmbito legal em torno da educação de Pessoas Jovens e Adultas e ao trazer o conceito da aprendizagem dialógica, em especial a proposta de alfabetização a partir dos clássicos literários (Tertúlia Literária Dialógica), pretendemos contribuir com o debate em torno da emancipação: mulheres lendo as palavras e escrevendo sua própria história.

As informações trazidas a partir dos estudos de artigos e materiais evidenciam um avanço em torno dos direitos dessa modalidade de ensino principalmente a partir da constituição Federal de 1988, da LDB (Lei nº9394/96), do Parecer CNE/CEB 11/2000, das discussões trazidas pela CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), porém ainda temos um grande número de pessoas (mulheres) analfabetas que buscam na educação uma possibilidade de acesso e permanência na sociedade de forma mais igualitária.

Nesse sentido, a proposta aqui trabalhada indica uma discussão em torno de uma vertente um pouco mais dialógica e que contribua para o rompimento de determinadas barreiras, muitas vezes, colocadas pelo sistema em torno da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Encontramos lacunas no que se refere ao acesso aos materiais considerados universais como ponto de partida para a alfabetização e entendemos, assim como Freire já assinalava que “mudar é difícil, porém possível” e é nesse contexto atual que reforçamos a necessidade de nos posicionarmos frente aos desafios e contribuir para que muitas mulheres tenham não apenas o acesso aos direitos básicos como a leitura e a escrita, mas que também saibam discutir em torno das problemáticas atuais, se posicionar e assim, contribuir para o processo de transformação social.

REFERÊNCIAS

AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos:**

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Educação. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil 2007/2014. Disponível em:

<<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

ELBOJ et al. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Barcelona: Graó, 2006.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. [s.l.]: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FERREIRA, Josemar Guedes. **“Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”**: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo, 2013. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13077>>. Acesso em : 10 ago. 2017.

FREIRE, P; MACEDO, P. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIROTTTO, Vanessa. **Leitura dialógica: Primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula.** 2011. 345f. Tese de doutorado, Universidade de São Carlos, São Carlos. 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa:** racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANZATO, Carolina Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: Palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização,** 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP, 2007.
Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2427?show=full>>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: EdUFSCar, 2012.

ROSA, Stela Marcia Moreira. **Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil: Entre a colonialidade do poder e de gênero.** Dissertação 2016. 287 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174878>>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica.** 9.ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1981.

SANTOS, Raquel Auxiliadora dos. **Promotoras legais populares: avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da educação de jovens e adultos,** 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), - Universidade Federal de São Carlos- SP, 2015.
Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2744>>. Acesso em: 10 de ago. 2017

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. **A leitura literária de mulheres na EJA.** 2010. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG. 2010.
Disponível em :
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_f58ca12f26439739286040a97f53e05d> .
Acesso em: 10 de ago. 2017

VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução por Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

NOVAS PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: Relato de uma intervenção psicodramática

FELICIANO, Maria Clara Defendi – Uni-FACEF³⁰³

PEREIRA, Priscilla Maria – Uni-FACEF³⁰⁴

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo – Uni-FACEF³⁰⁵

ROMUALDINO, Anieli Cristina – Uni-FACEF³⁰⁶

1. INTRODUÇÃO

O período de graduação é o momento em que os estudantes se dedicam ao estudo teórico e ao conhecimento prático de sua futura atuação. Os estágios curriculares fazem este intermédio entre a teoria e a prática e promove ao graduando uma oportunidade de intervenções no campo supervisionadas de forma a contemplar os aspectos práticos, teóricos e existenciais.

O estágio em psicologia escolar, nesta perspectiva, visa levar o aluno a inserir-se no campo educacional. O presente estágio aqui exposto tem como fundamento as “Referencias Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica”, que traz uma nova diretriz de compreensão e atuação do psicólogo escolar, visando uma prática institucional e sistêmica.

O Psicodrama é um método que abarca, de forma aparentemente lúdica, questões existenciais e profundas tanto do indivíduo quanto de um grupo. É uma metodologia acessível que permite um contato sensível com as realidades trabalhadas e promove autoconhecimento, melhora nas relações interpessoais e reconhecimento de pertença em um grupo.

O trabalho com crianças, no entanto, exige flexibilidade e contato com a criança interior presente em cada ser. Apresentações orais, leituras, seminários, palestras, não alcançam nem metade do que a brincadeira consegue atingir na interação com os pequenos. O psicólogo que deseja trabalhar com as crianças em idade escolar deve estar ciente que é preciso descer do patamar de suas titulações

³⁰³Discente do quinto ano de Psicologia pelo Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF.
Email: mclarafeliciano@hotmail.com

³⁰⁴Discente do quinto ano de Psicologia pelo Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF.
Email: pri_folheados@hotmail.com

³⁰⁵Psicóloga e Docente do Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF. Email:
danifiribeiro@yahoo.com.br

³⁰⁶Discente do quinto ano de Psicologia pelo Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF.
Email: aniellyromualdino@gmail.com

FELICIANO, Maria Clara Defendi; PEREIRA, Priscilla Maria; RIBEIRO, Daniela de Figueiredo;
ROMUALDINO, Anieli Cristina

para poder se comunicar de igual a igual com cada aluno, deixando com que ele seja o condutor de todo o trabalho realizado.

Sendo assim, este relatório visa à apresentação do estágio realizado em Psicologia Escolar pelas alunas do quarto ano de psicologia, da nona turma de psicologia do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF). O presente, contempla uma revisão de literatura a respeito da atuação do psicólogo escolar, da metodologia utilizada e da forma de interação proposta, juntamente com uma apresentação dos participantes do estágio, as observações sobre estes, feita pela escola e pela família e o relato das visitas domiciliares realizadas pelas estagiárias, também abrange a descrição das atividades realizadas, os resultados obtidos pela intervenção e as conclusões elaboradas ao término desta.

2. O PSICÓLOGO ESCOLAR

Por muito tempo na história da Psicologia Escolar, o psicólogo realizaria uma atuação clínica dentro da escola, com o objetivo de diagnosticar os problemas de aprendizagem ou as defasagens cognitivas existentes nos alunos. Esta atuação fazia com que o profissional ao invés de promover saúde, disseminasse patologias e, de certo modo, criasse e regulamentasse situações problemas, ao invés de buscar compreendê-las e propor soluções para estas.

O papel do psicólogo escolar seria então o daquele profissional que tem por função tratar estes alunos-problema e devolvê-los à sala de aula "bem ajustados". Na medida em que os problemas são equacionados em termos de saúde x doença, fica o papel do psicólogo investido de um caráter onipotente, uma vez que seria o portador de soluções mágicas e prontas para as dificuldades enfrentadas. Por outro lado, acaba por estabelecer uma relação de assimetria, verticalidade e poder dentro da instituição, uma vez que lhe é atribuída a decisão e o julgamento a respeito da adequação ou inadequação das pessoas em geral. (ANDALÓ, 1987, p. 43)

Esta postura profissional foi sendo revista ao longo do tempo, uma vez que passou-se a questionar qual seria o verdadeiro papel do psicólogo escolar, tendo em vista que muitas vezes a atuação vertical deste gerava mais complicações para a gestão escolar, professores, pais e alunos.

Foi então que começou a se estabelecer propostas mais abrangentes e eficazes para os psicólogos atuantes na Educação Básica. O que não é considerado uma tarefa fácil, haja vista que as Instituições de Ensino têm a concepção de trabalho do psicólogo como exposto acima, e promover mudança de paradigmas é

extremamente complexo e exige tempo, dedicação e muita firmeza no propósito que se deseja alcançar.

Se queremos uma inserção para mudanças, é importante nos deslocarmos do lugar da eficiência das soluções para problematizar, potencializando outras perguntas e uma formação que deixa de ser da criança para ser de todos, inclusive da (o) psicóloga (o). O trabalho é coletivo e toda escola tem que ser envolvida nesta busca de alternativas, o professor tem que ser valorizado, os pais necessitam ser ouvidos porque têm muito o que falar sobre a escola e a educação, e a equipe pedagógica se constitui em um alicerce para uma prática pedagógica que prime pelo desenvolvimento das potencialidades. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 44)

Sendo assim, a nova visão do psicólogo escolar deve ser integradora buscando alcançar todas as esferas presentes no entorno escolar, evitando a culpabilização que geralmente se desenvolve para uma das partes. Este é um grande desafio dentro das Instituições de Educação, pois advindo de uma história de disciplina, punição e exclusão, o que se busca é encontrar um alguém que responda pelos fracassos e problemas emergentes desta realidade. O profissional da psicologia deve então, romper com esta lógica e buscar levar a consciência da responsabilização e não da culpa, deste modo, todos os envolvidos podem reconhecer seu papel, suas responsabilidades e suas potências para promover a resolução dos problemas.

Nesta perspectiva, a nova proposta de atuação do psicólogo nas escolas, segundo as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (2013, p. 68) é:

a) compreensão das práticas cotidianas que constroem a rotina escolar; b) consideração da escola como um lugar privilegiado de convivência e inserção social; c) atenção à complexidade social, pedagógica e institucional em que são produzidas as problemáticas; d) valorização dos professores como agentes principais no processo educacional; h) ênfase da produção inventiva dos estudantes e dos professores; i) participação nas análises e construção das estratégias ético-político-pedagógicas que são utilizadas nas escolas.

Contudo, este é um desafio atual e ainda presente na realidade brasileira, o que exige tanto dos profissionais quanto dos estagiários atuantes nesta área determinação e coragem para enfrentar as correntes antigas e promover conquistas.

2.1. O PSICODRAMA NA ESCOLA

A obra de Moreno como um todo é denominada Socionomia, ou seja, o estudo das relações sociais, é subdividida em Sociometria, Sociodinâmica e Sociatria, nesta última, tem-se o Psicodrama. Jacob Levy Moreno (1889-1974) nasceu em Bucareste, Romênia, mas mudou-se quando era pequeno para Viena. Descendente sefardita, formou-se em medicina e na década de 30 mudou-se para os Estados Unidos. Moreno fundou o Teatro da Espontaneidade, que se desenvolveu, resultando no Psicodrama. (LIMA, 2015)

Uma sessão psicodramática é constituída por três momentos: o aquecimento (inespecífico e específico), com o objetivo de propiciar a espontaneidade e deixar emergir o protagonismo; a dramatização, vivência do que foi suscitado no aquecimento, através de diversas técnicas; e o compartilhamento, onde todos contam como vivenciou este momento. Para tanto, valem dos seguintes instrumentos: diretor, egos-auxiliares, palco, que é o espaço-tempo protegido para a dramatização; protagonista, que é o porta-voz do grupo, revelando os conflitos e emoções submersos no grupo, e plateia.

O pensamento moreniano possui inúmeros conceitos, dentre eles o de espontaneidade, definida como “a resposta adequada a uma situação nova ou a nova resposta a uma situação antiga” (MORENO, 1993, p.52 apud LIMA, 2009, p. 9). O de papel, que de acordo com Moreno (LIMA, 2015), é o aspecto tangível do eu, tendo os papéis sociais três etapas: o role-talking (reproduzir o papel), o role-playing (“jogar” com os papéis) e role-creating (recriar o papel). E o conceito de Tele, fenômeno que se dá em um encontro existencial, na reciprocidade.

Nesse sentido, compreende-se a relevância do psicodrama nas diversas instituições e instâncias humanas. Em particular, “Moreno (1993, 2008) dizia que os sistemas educativos deveriam ter como tarefa fundamental potencializar, resgatar e fomentar a espontaneidade-criadora.” (LIMA, 2015, p. 183)

Pode-se dizer, que na escola é que ampliam-se as relações sociais da criança, sendo o primeiro contato fora do âmbito familiar, assim percebe-se que

O outro difere de mim e isso provoca um impacto promovido por uma diversidade de sentimentos: desconforto, estranhamento, insegurança e tantos outros, conforme a atribuição de sentidos e significados gestados e geridos socialmente.

Portanto, emerge o drama do/no universo educacional, encarar frente a frente o outro e não ver no espelho o seu rosto, assim como poeticamente cantou Caetano em “Sampa”. (LIMA, 2009, p. 3)

O drama desse novo universo para a criança, do diferente e do desconhecido, pode ser superado e transformado, quando o agrupamento se torna grupo, a partir de encontros existenciais verdadeiros, processo que pode ser facilitado com o Psicodrama, pois

Esse método explora a ação dramática como estratégia de questionamento do instituído, potencializando diálogos ao convocar os sujeitos envolvidos a protagonizar seus problemas e/ ou conflitos, a fim de que a autoria, a criação coletiva, os novos fluxos e os devires possam emergir. Ao investigar, interfere, podendo transformar o campo micropolítico das relações sociais, intersubjetivas, as quais são dinamizadas por valores, sentidos e significados que subjazem critérios de inclusão e exclusão, socioculturalmente construídos e compartilhados. (LIMA, 2015, p. 178)

2.2. O BRINCAR

Nascer, desenvolver, se expressar. O brincar é uma importante e essencial atividade que envolve o ser humano em seu processo de desenvolvimento, crescimento e proporciona possibilidades de potencializar a comunicação entre as crianças com outras crianças, as crianças com os adultos e consigo mesmas, as expressões de peculiaridades, a criação de elementos únicos, a aprendizagem para além do âmbito da escola. Um aprender para a vida.

O brincar carrega um conjunto de significações sociais, com isso a cultura lúdica está fortemente associada a cultura vigente de cada sociedade. As brincadeiras são atividades que representam o diálogo entre o mundo interno dos indivíduos e o mundo externo em que vivem e convivem. Brincar é fantasiar a realidade, é poder tornar, de alguma forma, real a fantasia, é abrir caminhos para conhecer o desconhecido, revelar o escondido, satisfazer desejos e revelar medos.

Assim como se aprende a brincar é necessário e riquíssimo aprender brincando. Neste sentido trata-se de uma aprendizagem e de uma brincadeira que atinjam além de objetivos pré-determinados e assuntos definidos que se estagnam em um molde restrito de intenção, ação e visão. São atividades criativas, artísticas e diversificadas que trabalham a transformação, a oportunidade da criança demonstrar e despertar a sua criatividade e unicidade e aprender com significado e motivação.

Brincar, movimentar-se, interagir com parceiros são ações intrinsecamente motivadas no ser humano, e a criança é concebida como um ser ativo e auto-determinado, o que implica reconhecer sua competência e seu direito a condições propiciadoras de seus comportamento intrinsecamente motivados – mas nunca sua obrigação de desempenhar esses comportamentos, o que seria incongruente com a própria noção de motivação intrínseca. [...] são condições propiciadoras: novidade e diversidade dentro de um grau ótimo de desafio e de incongruência, em condições ótimas de atenção e interesse,

ausência de pressão por motivações extrínsecas (expectativas de desempenho, recompensas por desempenho segundo critérios externos), capazes de inibir o comportamento intrinsecamente motivado possibilidade de experienciar auto-determinação. (ROCHA; ALMEIDA, 2003, online)

O dinamismo, a interpretação, a subjetividade e a mudança constante fazem parte do brincar. O ser humano observa e explora para poder conhecer, inventa e estuda para poder entender, expressa para poder sentir e caminha pra cada vez mais descobrir. Ao brincar é possível estabelecer o apreender e o inovar do conhecimento no movimento do tempo. A escola, como um ambiente voltado a proporcionar educação e aprendizagem, deveria ampliar sua realidade de ação e teorização para além de uma técnica que visa a construção de um bom futuro profissional. Valorizar, considerar e transformar o brincar num instrumento essencial para o desenvolvimento dos indivíduos adquirirem a noção de suas potencialidades e liberdade. Os professores e educadores seriam mediadores para auxiliar nessa perspectiva conjunta do brincar, aprender e desenvolver para ser, não esquecendo de trabalhar dentro de si o lado lúdico que não pode se desfalecer, ainda mais no contato diário com crianças. Para entender o mundo infantil é preciso entrar e viver neste mundo e, então, mais artifícios poderão ser levantados para lidar com a natureza das crianças dentro do processo ensino-aprendizagem. É necessária motivação para ensinar, é necessária motivação para aprender, é necessário ter significado para motivar. Não se pode deixar de co-ligar o brincar e o ensinar.

A infância entre versos e rimas

Verbo ser

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?

Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender. Não vou ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser Esquecer

(ANDRADE apud SILVESTRE; MARTHA, 2015, online)

2.3. A ARTE E A PSICOLOGIA

Desde os primórdios da humanidade a arte é utilizada como meio de registro, surgindo antes da escrita, é um dos primeiros meios de guardar informações e de comunica-las, também é utilizada como uma forma de expressão. Assim, entende-se a arte como uma função essencial do ser humano (HUYGHE, 1986 apud GROFF VIVIAN; TRINDADE), ou seja,

A arte e o homem são indissociáveis. Não há arte sem homem, mas talvez igualmente não haja homem sem arte. O ser isolado ou a civilização que não têm acesso à arte estão ameaçados por uma imperceptível asfixia. Através da arte o homem se expressa, compreende-se e realiza-se melhor (GROFF VIVIAN; TRINDADE, 2003, p. 5).

Desta forma, a arte é constituinte do ser humano, uma função vital, a partir dela o homem é simboliza, ordena e dá sentido a sua experiência.

Ou seja, ao simbolizar, o homem não só se comunica, ele atribui significado ao mundo a sua volta, transformando-o, criando o novo. O fazer artístico propicia à pessoa um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos– os já construídos e os passíveis de mudanças. (SCHILINDWEIN, 2015, p. 423)

Justamente por trabalhar o homem em todas as suas dimensões, algumas ciências têm adotado a arte como um instrumento muito útil e eficaz para seus devidos objetivos. Atualmente, a arte, através de suas múltiplas linguagens, vem sendo utilizada como instrumento no campo da psicologia com o intuito de promover saúde.

Primeiramente, “toda obra de arte expressa os ritmos de um mundo interno pouco acessível à linguagem discursiva. Esse mundo vital traz, subjacente a si, o ritmo, uma condição essencial da vida” (GROFF VIVIAN; TRINDADE, 2003, p. 3), nesse sentido o psicólogo através da arte consegue aprofundar no mundo interno do indivíduo mais facilmente, entrando em contato com o mais primitivo do ser humano, ressaltando a grande valia da arte no trabalho com indivíduos que não possuem o pensamento abstrato ou que possuem um discurso comprometido, como os psicóticos, entre outros.

Assim “[...] a arte promove o autoconhecimento e potencializa a criatividade, habilidades essenciais ao desenvolvimento, tanto de um indivíduo como de um grupo com quem o psicólogo esteja trabalhando” (REIS, 2014, p. 144). Com a arte, os indivíduos expressam-se, experimentam, vivenciam modos de ser, criam, transformam-se, trabalham pela via do desejo, do descobrir, da novidade.

Também, este instrumento pode ser utilizado “[...] como meio para o desenvolvimento (inter) pessoal através da criatividade em contextos grupais” (REIS, 2014, p. 143), pois ao potencializar a força criadora do grupo, as relações dicotômicas, de melhor-e-pior ou certo-e-errado, perdem espaço para as relações de cooperação, pois todo membro é criativo a seu modo.

O que se quer mostrar aqui é que a arte é um poderoso canal de expressão da subjetividade humana, que permite ao psicólogo e a seu cliente, seja ele um indivíduo, seja um grupo, acessar conteúdos emocionais e retrabalhá-los através da própria atividade artística. (REIS, 2014, p. 144)

Ressalta-se que, além de propiciar a expressão, como já foi dito, por meio da arte pode-se criar, recriar, transformar, ela dispõe da experimentação de novos papéis e novas perspectivas, que podem levar a mudanças e ao desenvolvimento humano.

3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1. SUPERVISÕES TEÓRICAS

O Estágio Específico I, em Psicologia Escolar Institucional, teve início no dia 22 de fevereiro de 2016 e o seu término parcial no dia 27 de junho de 2016, retornando no dia 08 de agosto de 2016, com seu término final no dia 05 de dezembro de 2016. As supervisões ocorreram semanalmente, com duração de duas horas, em um total de 31 supervisões, sendo realizadas com a professora Daniela de Figueiredo Ribeiro e também com Ana Amélia Figueiredo Ribeiro, a responsável pela Oficina de Arte Lua Nova, espaço onde foi realizado o estágio.

Este estágio, iniciou-se com discussões sobre escola, a tríade professor-aluno-família, o papel do psicólogo escolar, a arte e o lúdico, além de uma contextualização sobre a Oficina de arte e seus projetos. Também foram realizadas vivências com os estagiários, com o intuito de integrar o grupo e resgatar o corpo de criança, a fim destes estarem mais preparados para trabalhar com crianças.

3.2. ENTRADA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO

A entrada no campo foi possibilitada através da professora supervisora de estágio Daniela de Figueiredo Ribeiro, que estabeleceu desde o ano anterior um

vínculo com a Escola Prof.^a Maria Antônia Stevanato Reis e elaborou um plano de trabalho institucional, em parceria com a Oficina de Arte Lua Nova.

Desta forma, o estágio atende os alunos da referida escola na Oficina de Arte Lua Nova. A escola Prof.^a Maria Antônia, está localizada no bairro Paraty da cidade de Franca-SP, é uma escola municipal de educação básica, com classes da fase I até o 4º ano. E a Oficina de Arte, também está localizada no bairro Paraty, ela oferece atendimento clínico e pedagógico, além de uma área de criação.

3.3. AS CRIANÇAS ATENDIDAS

As crianças atendidas pelo grupo de estagiários: Aniely, Maria Clara e Priscilla, foram nove crianças no total, sendo 04 indicadas pela escola e 05 sorteadas para participar, entre cinco a sete anos, cursando a fase II e o primeiro ano do Ensino Fundamental I.

3.4. CONTATO INICIAL COM AS CRIANÇAS

O contato inicial foi feito por telefone com os pais dos alunos selecionados, explicando brevemente o projeto do estágio e com o intuito de agendar uma visita na casa da criança para melhor apresentar o projeto.

3.5. VISITAS ÀS CASAS

Nesse sentido, foram realizadas nove visitas nas casas das crianças, realizadas do dia 18 de abril de 2016 ao dia 18 de maio de 2016, com uma variação de 30 minutos à 01 hora em cada casa.

As visitas tinham o objetivo de apresentar o estágio para os pais e sanar suas dúvidas, entrevista-los para coletar a visão que a família tem sob a criança, além de recolher as autorizações necessárias para que as crianças pudessem participar dos grupos.

3.6. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Utilizou-se como referencial norteador do processo a teoria de Jacob Levy Moreno, o Psicodrama, por ser uma teoria que trabalha questões grupais, tendo assim cada sessão o aquecimento, o desenvolvimento e o compartilhar.

FELICIANO, Maria Clara Defendi; PEREIRA, Priscilla Maria; RIBEIRO, Daniela de Figueiredo;
ROMUALDINO, Aniely Cristina

Também se fez uso de instrumentos do campo da arte, como pintura, modelagem, música e outros, além dos recursos da natureza, como o plantio, a terra viva e a terra morta.

Desta forma, o processo de intervenção trabalhou os temas, apresentados a seguir.

Quadro 1 – Processo de intervenção

Etapas	Temática	Dinâmica
1ª Etapa	Exploração dos cinco sentidos: construção de um corpo sensível.	Sociometria.
2ª Etapa	Construção da autoria.	Role-creating
3ª Etapa	Criação das próprias referências no grupo.	Criação de um grupo sujeito, não mais a sujeito.

4. RESULTADOS

4.1. RELAÇÃO GRUPAL

No início do processo de intervenção a relação era de agrupamento de pessoas e não grupo, a faixa etária das crianças corrobora para esse fenômeno, pois ainda estão vivendo no egocentrismo, assim demonstraram dificuldades em reconhecer o outro e de cooperar sem invadir. A sociometria sempre foi positiva, existindo apenas conflitos de liderança, entre três participantes do grupo. Porém, desde o primeiro dia, apresentaram uma peculiaridade que muito propiciou a transformação em grupo, preocupam-se um com o outro, sabendo acolher a dor. Houve um episódio marcante em que uma participante entristeceu pela falta de sua mãe e a outra participante, que até então se mostrar alheia ao grupo, a acolheu.

Nesse sentido, fomos trabalhando no primeiro semestre o corpo sensível das crianças, com o intuito de compreender a sociometria e favorecer a composição do grupo.

No segundo semestre, retornaram mais unidos, primeiramente foram vinculando-se com as estagiárias, aos poucos formaram duplas e por fim formaram o grupo, sendo o processo não linear, havendo progressos e regressos em uma mesma sessão, ressaltando as últimas sessões, pois houve regressão como reação ao término do processo.

Com o surgimento do grupo, criou-se um espaço de confiança e liberdade, favorecendo o surgimento da espontaneidade e da criação, criou-se um grupo singular, diferente de todos os outros.

No final do processo, percebeu-se que apesar de não gravarem os nomes um do outro, sabiam quem havia faltado, sentiam sua falta no grupo; quando chegavam cumprimentavam um ao outro; quando algum saía do grupo sempre outro membro o procurava; continuaram preocupando-se e buscando ajudar e acolher o outro; aprenderam a compreender o limite do outro e quando alguém ultrapassava, o grupo sinalizava e solucionavam sem gerar conflitos. Cada membro a seu modo, com sua força criadora e liderança, em algum momento foi essencial para o desenvolvimento do grupo.

4.2. OS VÍNCULOS

Notou-se o estabelecimento e a evolução das relações vinculares entre os próprios integrantes do grupo e destes com as estagiárias. Nos primeiros encontros foi-se trabalhada a sociometria grupal, ou seja, foi-se conhecendo as repulsas e as atrações dos componentes do grupo e também a forma como cada um poderia ocupar seu espaço.

Uma boa sociometria proporciona melhores vínculos, como afirma Nery (2004, p. 24) “Tem-se, pois, que os fatores sociométricos ressaltam o sentido de existência de um vínculo, ou seja, os critérios das escolhas, as incongruências e congruências nestas escolhas, o campo perceptual, a reciprocidade e a criatividade”.

Esta mesma autora afirma a importância da espontaneidade para a formação e o estabelecimento de vínculos, o que pôde ser claramente observado durante as vivências psicodramáticas, pois uma vez que se permite a liberdade e a espontaneidade da criança ela consegue sair de seu papel social rígido e escolher qual papel deseja ocupar naquele momento. Esta liberdade de ser foi notável, assim como a importância desta para os vínculos que foram vivenciados no ambiente grupal.

Principalmente para três participantes em questão, os vínculos foram extremamente importantes e até mesmo imprescindíveis, visto que ambos passaram por contextos em que estas relações vinculares não lhes foram propiciadas com

liberdade, pois em muitas situações estas relações estiveram acometidas e relacionadas com os papéis rígidos e a falta de espontaneidade.

4.3. O EU CRIADOR

A origem do psicodrama é o teatro da espontaneidade. Por isso lembramos que o teatro é onde se fala “poieticamente”, lugar de tramas e artimanhas da palavra. Por isso, não nos parece que estejamos a caminho de resgatar a espontaneidade de alguém, quando dirigimos um teatro que interrompe a fala criativa, ou reveladora, onde já está a intensidade dramática. Ainda, se tentamos realizar o teatro a qualquer custo, podemos perder o indício de outra cena, que balbucia nas frestas da dramatização programada(GONÇALVES, 1994 apud PETRILLI, 2002).

A princípio a realização das atividades propostas eram desenvolvidas de modo a se reproduzir o que já se conhecia, desde um desenho até o relato de uma história, percebia-se que por mais que quisessem se expressar mais livremente, o fato de não conhecerem muito bem uns aos outros e se compararem ao outro eram empecilhos significativos. Muitas vezes, eram movidos de maneira a realizarem cópias uns dos outros, ou mesmo, negarem participar ativamente da atividade. A noção de grupo e de que neste espaço poderia haver expressão livre e espontânea, foi algo que aos poucos se desenvolveu, um trabalho árduo e gradativo, mas que na percepção dos detalhes tornou-se vivo e possível.

Em toda a situação psicodramática a programação precisa se transformar numa reflexão flexível e aberta ao momento do “aqui e agora”. Em muitas situações as demandas do grupo mudaram o foco do que havia sido “programado” para o dia, mas quando houve a possibilidade de entendermos e respondermos espontaneamente a esta ocasião as expressões e criações de cada um tinha o espaço para tornarem-se mais únicas e percebidas. Não se fala num mudar no sentido de fugir totalmente da proposta levantada, mas sim de adaptar ao que o momento presente da vida e do grupo tem para com esta proposta pensada na teoria e que na prática deve ser sentida e vivida, não reproduzida. Quando, por exemplo, alguma criança se dispersava do grupo por algum motivo, e se conseguia

usar esse motivo para dar continuidade ao grupo e trazer esta criança novamente, tal continuidade era muito importante.

E, neste contexto de buscar abrir caminhos, de buscar dar espaço para a voz dessas crianças através do brincar, do pintar, do contato com a natureza, com a argila e com a dramatização, percebeu-se que uma pequena “semente” foi plantada no ser único de cada uma destas crianças, podendo dar chances doseu eu criador achar meios de aos poucos se revelar e demonstrar seus limites e potencialidades, pois ao vislumbrar suas obras, falas e modos de lidar umas com as outras na reta final do grupo, foi perceptível o quanto as características de cada um apareceu de forma singular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término, conclui-se que com o estágio em psicologia escolar, pode-se ter um contato maior com esta área de atuação do psicólogo, possibilitando-nos vivenciar o que está sendo aprendido durante o curso de psicologia, principalmente a disciplina de psicologia escolar, integrando os conhecimentos teóricos com a experiência prática.

Nesse contexto, pode-se aprofundar temas e autores que versam sobre a psicologia escolar, o psicodrama aplicado no contexto escolar, o brincar e a arte como instrumentos da psicologia para chegar-se a espontaneidade e a criação de cada sujeito.

Desta forma, a partir da preparação teórica, e principalmente, das vivências preparatórias, com o intuito de resgatar nosso corpo de criança, o estágio nos proporcionou entrar em contato com a realidade sócio-econômico-cultural e psicológica dos alunos daquela escola e de sua região, isto não apenas pelo contato com as crianças nas sessões, mas muito pelas visitas as casas dos alunos, esta experiência colaborou muito para o nosso crescimento em diversos âmbitos. Em todo o processo deste estágio, pode-se trabalhar para a construção de um corpo sensível, da autoria e criação, através do grupo, a medida que as crianças desenvolviam-se, nós estagiárias também nos desenvolvíamos.

Assim pode-se afirmar que, com as leituras propostas, as supervisões, a realização das sessões, toda a vivência e a elaboração do relatório, houve um desenvolvimento do raciocínio clínico, uma apropriação da técnica do psicodrama,

um resgate do brincar e da arte, e consequentemente da espontaneidade e da criação, possibilitando uma prática singular, fora da reprodução do papel tradicional. O estágio de Psicologia Escolar foi muito gratificante e prazeroso para todas as estagiárias, proporcionando um maior amadurecimento e desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal.

REFERÊNCIAS

ANDALO, Carmem Silvia de Arruda. **O papel do psicólogo escolar**. Psicol. cienc. prof. Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 de maio de 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013.

GROFF VIVIAN, A.; TRINDADE, J. Psicologia e arte: um paradigma estético dos processos de criação. Aletheia, Canoas, n. 17-18, p. 107-121, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013455011>>. Acesso em 26 de set de 2016.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. O psicodrama numa perspectiva inclusiva. **Anais do IV Colóquio sobre Educação Sócio-comunitária – UNISAL**, Americana, 2009.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Psicodrama: um modo de agenciar ao fazer pesquisa em educação sociocomunitária. **Rev. educ. PUC-Camp**, Campinas, v. 20, n. 2, maio/ago. 2015. p.177-186.

NERY, M.P. **Tele e transferência**. (monografia), Cap. 1, 2004. 42 p.

PETRILLI, S. R. A. Psicodrama com crianças: raízes, transformações, perspectivas. XIII Congresso Brasileiro de Psicodrama, Costa do Sauípe, 2002. Disponível em: <http://www.febrap.org.br/pdf/Psic_Etica_rancas_raizes_transformaces.pdf>. Acesso em 08 de nov de 2016.

REIS, A. C. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo. Psicologia: ciência e profissão, v. 34, n. 1, p. 142-157, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000100011>. Acesso em 27 de set de 2016.

ROCHA, Eulina Lordelo; ALMEIDA, Ana Maria Carvalho. Educação infantil e psicologia: para que brincar?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n.2, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 de maio de 2016.

SCHLINDWEIN, L. M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 419-433, out. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00419.pdf>>. Acesso em 27 de set de 2016.

SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza; MARTHA Alice Áurea Penteado. "Tratado" e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n.46, jul./dez. 2015.

APÊNDICE

Comparação entre as atividades do início e do final do estágio

INÍCIO	FINAL
	
	

O ACESSO DA JUVENTUDE RURAL DO ASSENTAMENTO SEPÉ TIARAJÚ - SP ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO E OS IMPACTOS EM SUA PERSPECTIVA DE VIDA

TEIXEIRA JÚNIOR, Milton Marcondes – UNESP³⁰⁷
CAMARGO, Regina Aparecida Leite de – UNESP³⁰⁸

1. INTRODUÇÃO

Segundo Carneiro e Castro (2007), o termo juventude remete o pensamento a vários conceitos que os definem como uma etapa da vida sendo a mesma imprecisa, época dos estudos, fase de transição de etapas ou término deles, busca pelos anseios a vida profissional, fase de desligamento da rotina dos pais e a criação de sua própria rotina, saída da casa paterna e até mesmo época de constituição de uma nova família. O Conselho Nacional de Juventude - CONJUVÉ, utiliza como Em resposta a: definição etária de juventude o período compreendido entre 15 e 29 anos, sendo considerados jovens os adolescentes jovens (entre 15 e 17 anos), os jovens - jovens (entre 18 e 24 anos) e os jovens adultos (entre 24 e 29 anos).

Existem algumas depreciações conceituais e sociais relacionadas ao jovem rural quando comparado ao jovem urbano. O jovem rural carrega o peso de uma posição hierárquica de subalternidade, ou seja, uma categoria percebida como inferior nas relações de hierarquia estabelecidas na família, bem como na sociedade. Essa posição está, ainda, marcada por um contexto nacional de difíceis condições econômicas e sociais para a pequena produção familiar (ELISA GUARANÁ, 2009. s.l.).

O jovem rural acaba tendo as mesmas necessidades e tendências de mudanças tal como o jovem urbano (ABRAMOVAY, 2000), o que os difere é que o jovem urbano nasce, cresce e se desenvolve por meio dos estudos para colocar em prática sua formação acadêmica em pesquisa, no mercado de trabalho e, ainda, no empreendimento de um próprio negócio. O jovem rural por sua vez, nasce, cresce, tem dificuldades em estudar e quanto consegue estudar, ao término dos mesmos, se depara com o grande problema do que fazer, com o que trabalhar, surgindo uma

³⁰⁷ Aluno no Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista campus de Franca

³⁰⁸ Docente e Orientadora no Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista campus de Franca

infinidade de dúvidas, anseios e perguntas. Recomenda-se que este jovem pratique a sucessão rural, dando continuidade a agricultura familiar existente em seu lote e coletivo, de modo a dar continuidade a militância dos pais pela terra, uma segunda opção é trabalhar no centro urbano mais próximo e ir para a área rural apenas para dormir, descobrindo novos modelos de vida e relações de trabalho ou a última das alternativas que é a prática do êxodo rural, quando este se desprende da casa de seus familiares e do meio em que cresceu para a busca de uma nova vida, perdendo assim, a identidade com o meio rural.

O continuum rural – urbano tem levado os jovens do campo a novas relações de vivência e trabalho, criando assim no meio rural novos estilos de vida, concepção de mundo, modalidades de trabalho, novas formas de sustentabilidade e uso de novas tecnologias que tecem uma interdependência entre ambos. Levada às últimas consequências, esta vertente das teorias da urbanização do campo e do continuum rural-urbano apontam para um processo de homogeneização espacial e social, que se traduz por uma crescente perda de nitidez das fronteiras entre os dois espaços sociais e, sobretudo, o fim da própria realidade rural, espacial e socialmente distinta da realidade urbana (MARIA DE NAZARETH, , 2001.s.l.).

Abramovay (1998) argumenta que a questão sucessória no campo está articulada em torno da figura paterna, que determina o momento e a forma da passagem das responsabilidades sobre a gestão para a próxima geração. Após um estudo feito em Santa Catarina em uma comunidade rural, conclui-se que os jovens estão ainda inibidos em relação a sucessão rural devido tanto a conflitos de relacionamento com o pai quanto a diferença no modo de pensar das diferentes gerações, além de problemas econômicos, políticos e sociais. Segundo Abramovay, o fortalecimento e a articulação de Políticas Públicas para o meio rural solucionará as questões ligadas a sucessão rural, sendo a mesma, o fortalecimento do modo produtivo da agricultura familiar e consequentemente fortalecendo a sucessão rural.

Este artigo se enquadra no estudo e na implantação das Políticas Públicas do Plano Nacional da Juventude e Sucessão Rural amparado pelo Decreto 8736 de 03 de maio de 2016, onde, o mesmo, destina-se à população jovem rural da agricultura familiar e de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais, nos termos da Lei 11.326 de 24 de julho de 2006. O Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural é executado pela União em regime de cooperação, por adesão, com Estados, Distrito Federal, Municípios, organizações da sociedade civil e entidades privadas, incluindo Políticas Públicas

para a Educação no Campo, como prioridade em se trabalhar paralelamente a sucessão rural.

Será apresentada a juventude rural de uma forma abrangente, de forma a analisar o processo de continuum rural-urbano conforme Nazareth e as depreciações conceituais e sociais que referenciam o jovem rural a luz de Elisa Guaraná. Os jovens do assentamento Sepé Tiarajú estão inseridos nesta contextualização através de Pesquisa Participante, utilizando-se também observação e diário de campo.

2. JUSTIFICATIVA

O assentamento Sepé Tiarajú, por ser um assentamento as margens de uma rodovia e próximo ao centro dos municípios de Serrana e Serra Azul, além do município de Ribeirão Preto – polo industrial e nas áreas de ensino - tem vivido esse continuum e experimentado a interdependência com o meio urbano. Pode-se observar isso por meio dos jovens, que necessitam estudar o ensino médio em Serra Azul, pois, a escola do assentamento oferece apenas o ensino fundamental até o nono ano. Caso o jovem queira continuar seus estudos e buscar o ensino técnico e superior, terá que se deslocar até Ribeirão Preto, iniciando uma nova etapa, na qual, entra em contato com o meio urbano e todas as visões e concepções de vida que ele oferece, além de novas tecnologias, de forma a mudar seu cotidiano e criar relações interpessoais com novos grupos de pessoas, o que desperta neste jovem novas expectativas de vida.

Os fundadores do assentamento Sepé Tiarajú, que na sua maioria são os pais dos atuais jovens do assentamento, têm grande preocupação com questões que permeiam as dúvidas em relação ao interesse dos jovens pelos métodos da agricultura familiar. Entre as preocupações, citam-se a participação nas assembleias e reuniões, ligadas às três cooperativas e uma associação existentes no assentamento, nas decisões que estão sendo tomadas e possíveis mudanças nas formas de trabalho. Outra preocupação é o interesse em conhecer os programas de Políticas Públicas que protegem o meio rural em que vivem, no despertar para as possibilidades de novos projetos e uso desses programas para financiar os mesmos e até questões ligadas à sustentabilidade por meio do trabalho, questões ambientais

e a chamada sucessão na luta pela terra. Essa preocupação se dá devido a este processo de continuum rural-urbano, ao fato dos jovens conhecerem as novas tecnologias e terem novos grupos de relacionamento e amizades no meio urbano.

Estas preocupações justificam o nascimento do grupo CAJUS – Coletivo Agroecológico da Juventude do Sepé e a necessidade de investigar possíveis respostas para entender o papel do jovem na agricultura familiar no Assentamento Sepé Tiarajú. A pesquisa proposta mostra tais respostas a cerca da vivência do grupo de jovens, seu perfil, suas vontades, sua articulação com a agricultura familiar e as atividades coletivas do assentamento, o conhecimento e uso das Políticas Públicas existentes para o meio rural e ainda, propondo intervenções que sejam necessárias para o desenvolvimento do assentamento por meio de tais Políticas Públicas existentes. A educação no campo e a agricultura familiar tem sido alvo de pesquisas devido a grande necessidade de participação e transformação de grupos, famílias, e sociedade rural como um todo.

Esta pesquisa também tem condições de trazer uma contribuição teórica aos outros assentamentos, comunidades rurais, quilombolas e indígenas na tradução das experiências e estudos no Assentamento Sepé Tiarajú e também para pesquisadores na área de Políticas Públicas e assuntos correlatos ao estudo rural, o mesmo produzirá referencial de observação, diário de campo e pesquisa participante, acrescentando-lhes conhecimento sobre a educação no campo, sucessão rural, o papel do jovem na agricultura familiar e o uso e intervenção por meio das Políticas Públicas.

O tema central parte da hipótese de que existe uma perda da identidade do jovem no campo, devido a falta de acesso as Políticas Públicas ligadas ao meio rural, comprometendo o acesso a educação no campo, criando barreiras no processo de sucessão rural, sobretudo, aumentando os índices de êxodo rural Isso permite questionar: que identidade o jovem estabelece em relação ao assentamento?

3. OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o papel do jovem na continuidade do assentamento, sua participação nas atividades do lote e a influência

de Programas de Políticas Públicas para agricultura familiar na sua permanência no meio rural.

Posteriormente a este objetivo geral, surgiram os objetivos específicos da pesquisa, sendo eles:

- Identificar a percepção do jovem assentado frente ao processo de sucessão rural e ainda, o interesse e a participação do jovem assentado nas atividades do assentamento;
- Analisar se o jovem assentado tem conhecimento da existência e acessa os Programas de Políticas Públicas para seu desenvolvimento e permanência no meio rural como por exemplo o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural;
- Observar o interesse dos jovens na implantação um Sistema Agro Florestal – SAF.

4. METODOLOGIA

Por se tratar da área das ciências humanas e sociais, esta pesquisa é qualitativa, onde o método utilizado é a Pesquisa Participante. A partir dessa metodologia, observa - se, conhece e descobre o grupo de jovens, suas intenções acerca da sucessão rural, participação na agricultura familiar, conhecimento e uso das Políticas Públicas tais como o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural e a construção de um SAF – Sistema Agro Florestal por meio da participação coletiva entre pesquisador e pesquisado.

Segundo Lakatos e Marconi (1991),

a Pesquisa Participante busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, construindo coletivamente as possíveis soluções. A pesquisa será feita com o envolvimento do sujeito-objeto. O pesquisador não só passa a ser objeto de estudo, assim como os sujeitos-objetos são igualmente pesquisadores onde todos, pesquisador e pesquisados, identificam os problemas, buscam-se conhecer o que já é conhecido a respeito do problema, discutem as possíveis soluções e partem para a ação, seguido de uma avaliação dos resultados obtidos. (LAKATOS E MARCONI, 1991, s.l.)

Nesse sentido, o projeto é construído por intermédio de uma Pesquisa Participante, onde o pesquisador é observador e participante no grupo no qual fazendo a coleta de dados. Assim, favorecendo a aquisição de um conhecimento e

de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo esse processo de pesquisa, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social.

A Pesquisa Participante possibilita a realização de uma investigação social, colocando, portanto, a participação da comunidade como de fundamental relevância nesse processo. Acaba que o método também contribui para a conquista de uma “atividade educativa de investigação e ação social”, o que pode levar, de certo modo, a uma maior consciência de classe (cf. Brandao, 1984).

Além disso, esse tipo de percurso metodológico tem sido bastante utilizado nas pesquisas no meio urbano e principalmente no meio rural, dentre as razões, por facilitar o levantamento de questões sociais, políticas, econômicas e familiares, devido à participação dos integrantes junto com o entrevistador na busca de respostas e soluções.

Diante do exposto, no assentamento Sepé Tiarajú, é necessário a aplicação de uma pesquisa participante, enfatizando a participação e transformação de forma coletiva, respondendo a todos os questionamentos levantados, desta forma provocando uma dialética entre pesquisador e grupo pesquisado.

Michel Thiollent (1999), autor de referência no debate sobre metodologias qualitativas em ciências humanas, faz identificação da Pesquisa Participante com o modelo da observação participante praticado nas experiências inaugurais da investigação antropológica e etnográfica.

5. ORGANIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO SEPÉ TIARAJÚ

O assentamento Sepé Tiarajú é resultante de uma ocupação organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em dezessete de abril do ano de 2000, na fazenda Santa Clara, terras antigas da Usina Nova União. Está localizado na zona rural dos municípios de Serra Azul e Serrana, no interior do estado de São Paulo, há quarenta quilômetros de Ribeirão Preto, capital do agronegócio. O assentamento foi criado com 80 famílias, totalizando 400 assentados atualmente, incluindo crianças, jovens e adultos. As famílias se organizaram em quatro núcleos, sendo eles: Zumbi dos Palmares, Chico Mendes, Paulo Freire e Dandara.

A atividade econômica do assentamento baseia-se no cultivo e

comércio de verduras, legumes e frutas; sendo esta atividade econômica formatada em duas bases de trabalho: primeiro, a agricultura familiar responsável pelas atividades desenvolvidas nos lotes individuais, onde os assentados trabalham em seu próprio plantio; segundo, as atividades conjuntas desenvolvidas nas áreas coletivas do assentamento. O assentamento, pode ser considerado um exemplo da multifuncionalidade da agricultura, onde é feito um trabalho produtivo e ambiental, através do plantio e colheita de produtos orgânicos e o uso de insumos naturais neste plantio.

6. ANÁLISE DA JUVENTUDE RURAL DO ASSENTAMENTO

A pesquisa de uma maneira geral compreende a percepção do jovem assentado frente ao processo de sucessão rural e ainda, identificando o interesse e a participação do jovem assentado nas atividades do assentamento, através de uma pesquisa participante, observação e diário de campo, sendo estes instrumentos utilizados na reunião do grupo CAJUS, na qual as mesmas acontecem todas as quintas – feiras das 19 horas às 21 horas no próprio assentamento em uma área comum. Esta pesquisa ainda está em andamento, este trabalho apenas relata parte das conclusões já encontradas até o presente momento. A pesquisa utilizará em sua continuidade, um questionário semiestruturado, onde os jovens aplicar-se-ão uns aos outros de maneira participativa, buscando entender mais profundamente o perfil individual de cada um.

Segundo Chagas (2000), construir um bom questionário não depende somente de conhecimento e técnicas, mas sim da experiência do pesquisador, seguindo um método de elaboração, identificando as etapas básicas envolvidas na construção de um instrumento eficaz. O uso de diário de campo e observação são elementos essenciais a materialização da pesquisa, caracterizando atores, situações e comportamentos (QUEIRÓS et al 2006).

Segundo Abramovay (1991) é importante que se busque a raiz da diferença da agricultura familiar, fundamentalmente no ambiente social, econômico e cultural que caracteriza cada uma dessas formas e como ela se apresenta. A racionalidade da agricultura familiar depende da sua capacidade de se adaptar e

montar um comportamento adequado ao meio social e econômico em que se estabelece e desenvolve.

As variáveis nominais que se pretende descobrir por meio da coleta de dados no questionário semiestruturado aplicado aos jovens são: gênero, raça, nativo de qual região, a que núcleo pertence no assentamento, atividades da agricultura familiar realizadas no lote, atividades da agricultura familiar que gosta de realizar no lote, dificuldades encontradas na atividade familiar, quem ensinou a trabalhar no campo, se o jovem participa de trabalhos coletivos no assentamento, maior interesse em produção no futuro, se há prática de continuum urbano-rural, interesse em ficar no assentamento e desenvolver atividades voltadas agricultura familiar. Já as variáveis ordinais são: faixa etária e escolaridade. As variáveis nominais aplicadas no questionário semiestruturado aplicado aos pais são: breve relato sobre o histórico da militância e nascimento do assentamento, existe apoio quanto a formação do grupo CAJUS, qual atividade produtiva principal do lote e coletiva a que faz parte, dificuldades encontradas para crescimento do lote.

Analizou-se se o jovem assentado tem conhecimento da existência e acessa os Programas de Políticas Públicas para seu desenvolvimento e permanência no meio rural, como por exemplo, o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural disponível no site www.planalto.gov.br. Após o estudo da lei, a mesma foi exposta aos jovens, utilizando a Pesquisa Participante, colocando-se de forma democrática a discussão sobre o Plano Nacional da Juventude e Sucessão Rural, nesta reunião será feito o uso da observação e diário de campo também como registro da discussão.

Quanto aos instrumentos, diário de campo e observação articulam a teoria e a prática (FREITAS, 2006). Quanto a pesquisa da lei do Plano Nacional da Juventude e Sucessão Rural, Galvão (2010) afirma que realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de evitar a duplicação de pesquisas.

Foram observadas as variáveis nominais: conhecimento e uso das Políticas Públicas para o campo, conhecimento e uso do Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, conhecimento sobre as bases do Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, conhecimento sobre a existência de editais abertos para captação de recursos e aplicabilidade aos jovens do assentamento.

Observa-se também o interesse dos jovens na implantação de um Sistema Agro Florestal – SAF e as ações feitas pelo grupo CAJUS. Neste objetivo, os dados estão sendo coletados por meio da observação do grupo CAJUS, juntamente com o diário de campo, ambos aplicados nas reuniões do grupo CAJUS, entendendo a articulação do grupo coletivamente com o pesquisador, em formar um sistema agro florestal nos lotes individuais e coletivos com a finalidade de alavancar a agricultura familiar e o cumprimento do Plano Nacional da Juventude e Sucessão Rural. As variáveis nesta fase são nominais, sendo elas: Interesse em desenvolver um Sistema Agro Florestal, conhecimento dos jovens sobre o Sistema Agro Florestal, necessidade de cursos sobre o Sistema Agro Florestal e localização do local onde será desenvolvido o Sistema Agro Florestal Coletivo.

A Pesquisa Participante no assentamento Sepé Tiarajú está sendo realizada com os jovens de forma interagir com o pesquisador. Pretende-se ao término desta Pesquisa Participante, ouvir estes jovens, visualizar sua interação em grupo, criando situações em conjunto, descobrindo os valores desses jovens em relação ao assentamento, a presente participação na agricultura praticada pela família, participação na cooperativa e associação, e uma construção de projetos futuros para o assentamento, ligados às Políticas Públicas sociais, visando à sucessão, desenvolvimento econômico, sustentabilidade e gestão ambiental. A amostra é composta por 12 jovens que formaram um grupo nomeado por eles próprios de CAJUS. Esta Pesquisa Participante envolve pesquisador e os jovens assentados, construindo coletivamente as possíveis soluções, pós hipótese levantada inicialmente na justificativa deste artigo.

Os jovens se reúnem toda quinta feira das 19 as 21 horas em reunião em um galpão denominado Sitinho, na área coletiva do assentamento Sepé Tiarajú, esta se organiza por meio de uma rede social, onde foi feito um grupo de comunicação rápida utilizando o telefone celular. Diante desta situação, a pesquisa se dará no ambiente citado acima, de forma a facilitar a coleta de dados.

Dessa maneira, compreender a conformação do campo de estudos dos jovens rurais passa, primeiro, por uma identificação sobre a maneira como a categoria tem sido construída, a que imagens e problemáticas está associada e quais as questões específicas aos jovens que vivenciam distintos contextos rurais. Com esse olhar, a juventude rural levanta questões que se configuram em desafios

para essa categoria: protagonizar uma cultura popular negando a cultura importada e elitista; transformar a estrutura social repensando e rompendo com os projetos capitalistas direcionados a esses atores. Além de repensar as relações humanas e de produção, o modelo de produção agrícola e as Políticas Públicas para juventude ou políticas de inserção do jovem, devem ser pensadas no sentido de indagar que oportunidades são essas que estão surgindo ou que estão sendo dadas à juventude rural. (GUARANÁ, 2009).

Davi (2005) afirma que a proporção da Pesquisa Participante é mais metodológica do que substantiva, sendo ela uma proposta diferente da pesquisa tradicional. Em seu relatório final a pesquisa participante traz grande riqueza de conteúdo baseado em fatores históricos, avaliações e opiniões do grupo, prática coletiva e participativa de trabalho e consequentemente as suas conclusões.

7. O PLANO NACIONAL DA JUVENTUDE RURAL

O Plano Nacional da Juventude Rural nasceu da preocupação do Governo Federal em buscar Políticas Públicas que articulassem a construção de um novo perfil de vida para o jovem rural, frente suas dificuldades. A construção destas políticas teve a participação da sociedade civil organizada, na qual foram realizadas três Conferências Nacionais das Juventudes, expressando os anseios das e dos jovens brasileiros em sua diversidade. A partir da incidência política dos movimentos sociais e das organizações juvenis, as e os jovens rurais ganharam espaço no governo, em especial no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com a criação da Assessoria de Juventude do MDA, com o Comitê Permanente de Promoção de Políticas para a Juventude Rural no âmbito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (Condraf) e com ações de proposição, implementação e monitoramento de políticas públicas específicas.

Segundo o MDA, esse esvaziamento do campo apresenta-se como um sério risco à continuidade da produção agrícola familiar e, consequentemente, à oferta de alimentos saudáveis para o conjunto da população brasileira. Sendo assim, não é demais dizer que a questão da sucessão rural na agricultura familiar tem relação direta com a segurança e a soberania alimentar de nosso país. Afirma – se que esta relação também se estende às soberanias hídrica e energética. O modelo da agricultura familiar combina produção, manejo sustentável dos recursos naturais

e preservação dos biomas e da vida. As ações do Plano acompanham o Plano Plurianual (PPA 2016-2019) e deverão ser revisadas e atualizadas ao final deste período. Sua abrangência é nacional, devendo ser realizadas iniciativas com os demais entes federados para a articulação de ações nos âmbitos municipal e estadual.

O Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural tem como desafio articular as políticas públicas atualmente existentes no Governo Federal e elaborar novas políticas que promovam qualidade de vida, acesso à terra, geração de trabalho e renda e efetivação dos direitos das juventudes do campo, das florestas e das águas, criando condições para a sua permanência no campo e sua emancipação sócio econômica e política. Dentre os brasileiros e brasileiras que migram para as cidades a grande maioria é composta de jovens, que se veem sem perspectiva de geração de renda e qualidade de vida no espaço rural. Entre 2000 e 2010, cerca de 2 milhões de pessoas deixaram o meio rural; destas, 1 milhão são jovens, conforme dados do Censo/IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Há grande necessidade de uma política voltada para o enfrentamento da vulnerabilidade da juventude rural e para a garantia de condições para que ela permaneça no campo. (MDA,2017).

São cinco eixos temáticos de Políticas Públicas que compõe o Plano Nacional da Juventude Rural: Terra e Território, Trabalho e Renda, Educação do Campo, Qualidade de Vida e Participação, Comunicação e Democracia. O eixo Terra e Território tem como meta regularizar a posse por terras e liberação de crédito fundiário para aquisição de terras à juventude; o eixo Trabalho e Renda visa promover o acesso ao conhecimento dos sistemas agroecológicos e conversão em trabalho e renda juntamente com acesso a mercados; o eixo Educação do Campo visa uma reforma educacional no campo e promover o acesso dos jovens rurais a educação técnica e profissionalizante com maior rapidez e amplitude; o eixo Qualidade de Vida tem como objetivo aumentar o acesso a tecnologia e cultura da juventude rural e orientação sobre saúde e uso de agrotóxico e por fim o eixo Participação, Comunicação e Democracia visa a troca de experiência entre jovens do campo nos mais diferentes tipos de comunidades, ampliar a participação destes junto ao Condraf e criação de eventos nacionais para encontro da juventude rural.

8. CONCLUSÃO

Após trabalhar parte desta pesquisa, encontrou-se no assentamento Sepé Tiarajú uma juventude cheia de sonhos, tentando encontrar saídas para seus sonhos e totalmente desprovida de ajuda política e social por parte do Estado. Foi feita uma reunião inicial onde se reuniram vinte jovens e formaram primeiramente um grupo denominado “Juntos somos todos fortes”, grupo este formado por estes vinte jovens do assentamento, pesquisadores, professores e doutores de Universidades e técnicos da Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa a Agropecuária, com o objetivo de unir-se em busca de saídas para a juventude assentada.

Várias reuniões foram feitas e nenhuma ação havia ainda sido colocada em prática, apenas planejamento do que poderia ser feito, trabalhado e criado. Em uma das reuniões posteriores, o grupo mudou de nome sob eleição e ideia de todos presentes, passando a se chamar CAJUS – Coletivo Agroecológico da Juventude do Sepé, onde permaneciam apenas doze jovens engajados no grupo e no sonho, os demais desistiram devido não terem paciência de esperar a maturidade das ideias e dos objetivos e precisarem urgente trabalhar na cidade em busca de sustentabilidade financeira. Nesta reunião a Embrapa iniciou várias atividades com os jovens do assentamento em busca da melhoria de vida dos mesmos. Foi iniciado um curso profissionalizante em Sistemas Agroecológicos e técnicas de manejo da terra com os doze jovens, sendo este com aulas teóricas e aulas práticas nos lotes das famílias dos jovens participantes através das técnicas de mutirão. Ao término do curso se formaram apenas três jovens, os outros desistiram por não conseguirem conciliar estudos na cidade e o curso, outros não conseguiram conciliar o trabalho no próprio campo e o curso, outros porém não conseguiram conciliar o trabalho na cidade e o curso.

Os doze jovens montaram após grande planejamento do grupo CAJUS um sistema de feira de verduras e legumes orgânicos na cidade de Ribeirão Preto em frente escolas públicas e praças públicas. A feira iniciou sendo mantida com os legumes e verduras dos lotes individuais dos familiares dos jovens, o transporte sempre era solicitado como ajuda de algum assentado, há um lucro pequeno para cada jovem participante, já subtraindo os custos da compra das verduras e legumes

nos lotes de seus familiares, logística e embalagem. O grande ideal dos jovens é ganhar da diretoria do assentamento uma terra que seja doada ao grupo Cajus e que eles possam desenvolver uma SAF – Sistema Agro Florestal e desenvolver o comércio de suas próprias verduras e legumes. Porém há resistência por parte da diretoria em doar tal hectare de terra a juventude por receio dos mesmos desistirem de seus objetivos. Está sendo passado entre os moradores um abaixo assinado pelos jovens para que seja levado a voto tal doação. Os jovens atualmente tem grandes dificuldades na realização das feiras devido dificuldade de transporte e engajamento dos integrantes do grupo na divisão do trabalho, dificuldade esta devido os integrantes buscar saídas paralelas a existência do grupo.

A Embrapa também proporcionou aos jovens intercâmbios com a Fazenda da Barra em Orlândia - SP, na qual os mesmos tiveram a vivencia de um SAF e aprenderam a pratica, tiveram também um intercâmbio em Terra Roxa – SP na qual também tiveram maiores técnicas de SAF. Os custos destes intercâmbios são retirados do lucro advindo das feiras. O lucro inicial das feiras é destinado a formação profissional dos jovens do grupo CAJUS.

O perfil individual de cada jovem para melhor compor e concluir esta pesquisa, será levantado no decorrer através do questionário semiestruturado e ainda, os jovens assentados do grupo CAJUS não tem conhecimento das Políticas Públicas advindas do Plano Nacional da Juventude Rural. Há uma necessidade grande da leitura deste plano juntamente com estes jovens e o desenvolver destas Políticas Públicas de forma alavancar as oportunidades de vida no assentamento, o mesmo será desenvolvido no decorrer dos próximos passos da pesquisa. O que pode-se concluir é que a juventude do assentamento está totalmente desprovida da divulgação e da pratica de tais Políticas Públicas.

De oitenta jovens, conclui-se que apenas doze tiveram o interesse de firmar a sucessão rural e tem o perfil dos pais em continuar a luta pela terra, mesmo que a necessidade os levem a um curto prazo a trabalhar na cidade. Esta pesquisa traz resultados inéditos de forma a deixar claro que nem sempre o jovem assentado tem intenção de ficar no campo, mostrando a falta de interesse de alguns em continuar a luta pela terra advinda dos pais, ou talvez de fato não tenha perfil para o trabalho no campo ou simplesmente por medo de não vencer as dificuldades. Outros por sua vez não tem paciência mais em aguardar respostas advindas de

pesquisas, ou do Estado ou até mesmo o resultado rápido que queriam que o grupo CAJUS trouxessem os levando a trabalhar na cidade, fazendo do campo apenas dormitório e seio familiar, com isso levando-os a conhecer outras formas de vida, criando novas raízes. Outros já se foram através do êxodo para os grandes centros em busca de estudos e novas oportunidades de vida. O campo sofre com tais dificuldades encontradas pelos jovens pois com o passar do tempo, as identidades vão se perdendo e o meio rural perdendo a força produtiva cada vez mais.

As respostas a serem encontradas no Plano Nacional da Juventude Rural, irão levar a juventude a colocar em prática os cinco eixos temáticos, fortalecendo vínculos e vencendo a vulnerabilidade econômica e social que há atualmente no campo, aumentando assim sua expectativa de vida. A definição de terras coletivas, a implantação de sistemas educacionais para os jovens e o acesso a cultura trará melhor qualidade de vida irá fazer com que o jovem firme seus objetivos no campo e transforme o lote produtivo dos pais em potência econômica e financeira. O questionário semiestruturado irá ajudar aos jovens do assentamento a se conhecerem, entenderem seus objetivos e trilharem um caminho alicerçado no Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, tendo maior maturidade ao pedir a terra a diretoria do assentamento, havendo maior desenvolvimento na agricultura familiar, busca de parcerias para desenvolvimento de formação profissional e inserção de escolas técnicas no assentamento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. et al. **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília, DF: UNESCO, 1998.

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1991, 275.

_____. **Ruralidade e desenvolvimento territorial**. Gazeta Mercantil, São Paulo, p. A3. 2000.

BAUDELWANDERLEY, Maria de Nazareth. **A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. Em publicação: Una nueva ruralidad en América Latina?**. Norma Giarracca. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001.

BRANDAO. C. R. **Pesquisa participante**, 5. ed.. São Paulo: Brasiliense, 1985, 211p.

_____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985, 252p.

CARNEIRO, M. J. **Política Pública e Agricultura Familiar: uma leitura do Pronaf**. In: Revista Estudos Sociedade e Agricultura, no. 8, abril 1997.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu R. **O questionário na pesquisa científica**. Revista Fecap. 2000

_____. **O Ideal Urbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais**. In: SILVA, F.C.T.; SANTOS, R.; Costa, L.F.C. (Org.). Mundo Rural e Política: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **Juventude rural: projetos e valores**. In: ABRAMO, H. W; BRANCO, PEDRO, P. P. (Org.). Retratos da juventude brasileira: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. C. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CERQUEIRA, José H. A de; SCHAUN, Nicolau M. **Pesquisa-ação: fundamentos planejamento e do diagnóstico em comunidades rurais**. Cruz das Almas, BA : Embrapa. Mandioca e Fruticultura, 2000. 30p. (Documentos, 93)

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE – CONJUBE disponível em <<http://juventude.gov.br/conjuve>>, acesso em: 01/10/2016.

CORDEIRO, G. M. ; SANTOS, S. J. P. . **Corrected Wald test statistics for one-parameter exponential family models. Communications in Statistics: Theory and Methods**. Estados Unidos, v. 28, p. 1391-1414, 1999. Apud. in: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/pde-turma-2014-2015/material-de-metodologia-da-pesquisa-divulgado-05-09-2014>

FREITAS, Maria Édila Abreu et al. **Observação e diário de campo: técnicas utilizadas no estágio da disciplina administração em enfermagem**. Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 20, n. 1/2/3, p. 11-18, jan/dez 2006.

GALVAO, M.C.B. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. In: Laércio Joel Franco, Afonso Dinis Costa Passos. (Org.). Fundamentos de epidemiologia. 2ed. A. 398 ed. São Paulo: Manole, 2010, v. , p. -377.

GUARANÁ, Elisa et al. **Os jovens estão indo embora?** Editora Mauad, 2009.
LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

PLANO NACIONAL DA JUVENTUDE E SUCESSÃO RURAL – disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8736.htm>, acesso em 10/05/2017.

QUEIRÓS, João et al. **Não, não somos jornalistas. Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso.** Organizada pelo Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto a 8 de Março de 2006.

THIOLLENT, Michel. ARAÚJO FILHO, Targino; SOARES, Rosa L. S. (org.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão.** Niterói : EdUFF, 2000. 341p.

O ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO

MACHADO, Thais – FAPESF³⁰⁹

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação brasileira, que tem como finalidade atender os alunos que não tiveram oportunidade de frequentar ou dar continuidade aos seus estudos na idade regular. Assim é fundamental um olhar específico a esta modalidade de ensino identificando qual o perfil desses alunos, seus anseios e dificuldades frente ao mercado de trabalho. Devido a importância do tema há a necessidade de compreender a relação desses alunos com os estudos e o mercado de trabalho, e identificar quais os obstáculos enfrentados por eles. Nesse sentido o objetivo do trabalho é caracterizar o perfil dos alunos da EJA e identificar quais são as perspectivas desses alunos em relação ao mercado de trabalho.

Para avançar nos estudos sobre o tema, o trabalho apresentará algumas especificidades da educação de jovens e adultos no Brasil; o perfil desses alunos, quais são as perspectivas dos alunos da EJA em relação ao mercado de trabalho e por fim irá refletir sobre a relação entre a teoria revisada e com o perfil desses da EJA. Dessa forma o trabalho pretende contribuir para o conhecimento na área, oferecendo um conjunto de informações a cerca do perfil dos alunos principalmente em relação a atuação no mercado de trabalho e quais as perspectivas de melhorias para o seu desenvolvimento social.

É importante compreender as questões que envolvem a educação de jovens e adultos, e atualmente a bibliografia oferece este suporte teórico para estudo do tema, assim o artigo é fundamentado a partir da análise de dados bibliográficos sobre o tema proposto, para Cervo e Bervian (2007), é caracterizada pela busca de dados obtidos em documentos que elencam uma temática específica, e pode ser encontrado em livros, artigos, periódicos e reportagens. A pesquisa deste trabalho considerará os aspectos históricos, sociais e culturais dos discentes da EJA, o

³⁰⁹ Graduação em Pedagogia; Especialização nas áreas de Gestão Educacional; Mídias na Educação; e Planejamento Implementação e Gestão da Educação a Distância. E-mail: thaisgestaoeducacional@gmail.com

percurso da educação de jovens e adultos, o perfil dos alunos, assim como a relação desses alunos com o mercado trabalho.

A modalidade EJA é uma modalidade importante de ensino, mas que não visa somente à conclusão do ensino básico, considerando que muitos dos alunos que retomam seus estudos anseiam a continuação e aspiram uma melhora futura inclusive em relação a situação no mercado trabalho.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.

Para Cunha (1999), a educação de jovens e adultos no país ocorreu desde o período do Brasil colônia. Nesse momento, a educação tinha um caráter muito mais religioso do que cultural e neste contexto não havia iniciativas governamentais voltadas para esta modalidade de ensino. De acordo com o mesmo autor a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil passou por mudanças históricas que foram marcadas por avanços e retrocessos relacionados a esta modalidade de ensino, essas mudanças apresentam influências que até hoje caracterizam a educação do nosso país.

Para Beisiegel (2013), só é possível falar na existência de uma política voltada para a educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil a partir da década de 1940, e mesmo que no período da Primeira República e até mesmo no Império houvesse a oferta de ensino noturno de adultos, tudo o que foi feito foi insuficiente e pouco significativo, já que as iniciativas voltadas para educação de adultos foram sempre esparsas e descontínuas.

Ao se discutir sobre a educação de jovens e adultos, é imprescindível ressaltar as injustiças e desigualdades no campo educacional, e constatar que a oferta por esta modalidade de ensino nem sempre foi algo primordial. Como menciona Beisiegel (2013), em agosto de 1991, quando José Goldemberg assumiu o Ministério da Educação, ele declarava que a alfabetização de adultos analfabetos no país não era prioridade para o MEC, como ressalta o próprio pronunciamento de Goldemberg ao relatar que o grande problema de um país é o analfabetismo de crianças e não de adultos, considerando que o adulto já tem seu lugar na sociedade, sendo ele pedreiro, vigia, lixeiro ou em outra profissão que não exige estudo ou formação, pode não ser um bom lugar mas é o seu lugar. Ainda segundo Beisiegel (2013), o ministro Goldemberg não estava isolado neste posicionamento sobre a

educação de adultos, sendo que outros educadores em diversos momentos assumiram pontos de vista parecidos, como a afirmação de que “alfabetizar adultos é um suicídio econômico; um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação”(BEISIEGEL , 2013, p. 240 apud RIBEIRO, S.C. Revista Veja, 1993). Assim ao analisar tais posicionamentos de pessoas envolvidas com a educação, como os citados acima, é possível perceber que nem sempre os incentivos para a educação e alfabetização de adultos foi algo primordial no país.

Para Garcia e Machado (2013), a educação de jovens e adultos constitui uma modalidade da educação básica e é parte integrante da educação em nosso país, devendo ser considerados seus aspectos histórico, social e cultural. Deve visar à transformação da sociedade e se constituir em um campo de práticas e reflexões que abrange os processos formativos que podem contribuir com a democratização da educação brasileira.

Para que se possa conhecer melhor a educação e jovens e adulto, o artigo apresenta um levantamento prévio do tratamento legislativo, possibilitando assim a compreensão dos avanços nas determinações de leis que se referem a esta modalidade de ensino. Dentre os vários documentos legais que se referem à EJA, podemos destacar a Constituição da República Federativa Brasileira (BRASIL,1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Parecer CEB nº 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

Com a determinação e contribuição de leis voltadas para a educação, surge uma preocupação na formação e desenvolvimento do indivíduo. A Constituição então é um marco histórico para a educação brasileira, uma vez que a educação passa a ser considerada como direito obrigatório e gratuito. Nela, especificamente no artigo 205, é destacado o direito e as finalidades da educação:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.110).

Pode-se dizer que as políticas educacionais mais expressivas relacionadas a EJA tem seu início com a Constituição Federal de 1988, na qual garante direitos coletivos e individuais, como por exemplo o direito a Educação de todos os cidadãos brasileiros, conforme apresentado no artigo 208, ao destacar como dever do Estado com a educação se dá mediante a garantia de: “I - ensino

fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). É possível analisar a partir deste recorte da Constituição que há uma certa preocupação com aqueles que não tiveram condições de escolarização em idade própria.

Além da Constituição Brasileira, temos a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), que também regulamenta a educação em nosso país, a mais recente e vigente definida pela lei 9.394/96, que redireciona um olhar para educação de jovens e adultos em nosso país, especificamente nos artigos 37 e 38, que tratam exclusivamente da EJA, e visa atender a todos que por diversos motivos não tiveram acesso à escolarização na idade correta.

Posteriormente temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA que teve como um de seus objetivos cumprir aspectos que contemplem a Educação de Jovens e Adultos, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, ao considerar a educação como direito social à cidadania. Nesse sentido, o Artigo 4 da LDB menciona que deve haver:

A oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1996).

E por fim, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que considera a educação de jovens e adultos uma dívida social e ser privado desse acesso a educação é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

De acordo com Ceratti (2007), o Parecer nº 11/00 propõe que a EJA saia da condição de marginalidade na educação, seja no interior da unidade ou em outros contextos. É importante registrar também que houve uma ampla difusão e estudo a partir dos documentos voltados a esta modalidade de ensino, como elencado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que abordam sobre a EJA, e apresentam artigos que lhes dizem respeito, os quais foram minuciosamente interpretados no panorama das políticas públicas.

É possível verificar que há leis voltadas para a educação de jovens e adultos no país, no entanto alguns aspectos ainda precisam ser analisados, como o perfil dos alunos da EJA e a relação com o mercado de trabalho. De acordo com Barreto (2006), na educação de jovens e adultos é importante considerar e dar

atenção especial ao perfil desses alunos, considerando que ao ingressarem na escola o discente traz consigo uma bagagem de experiências e vivências pessoais e profissionais. Torna-se fundamental considerar que muitos dos os jovens e adultos da EJA fazem parte de um quadro de desfavorecimento social e lutam para superar condições de vida bastante precárias, muitas vezes relacionadas ao desemprego, salários baixos, problemas familiares e péssimas condições de vida. Tais situações podem comprometer a permanência desse aluno nos estudos e influenciar em seus planos futuros.

Confirmando a importância de considerar o perfil dos alunos da EJA, para Gadotti (2003) e Freire (1996), é essencial observar a diversidade deste grupo social, nos aspectos sócio-econômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação sócio-econômica; assim não é possível desconsiderar as experiências e a compreensão da realidade, ou seja, mesmo sem uma formação escolar, já possuem uma leitura de mundo. Observa-se a partir deste contexto, que esses alunos ao ingressarem na escola possuem uma bagagem de conhecimentos e possui crenças e opiniões já formadas.

Santos (2003) observa ainda que para o aluno da EJA, se assumir novamente como aluno após um longo período de afastamento das escolas é uma grande dificuldade, esses alunos vivem em uma realidade em que o trabalho é uma necessidade primordial, e conciliar os estudos após um dia de trabalho cansativo é complicado, considerando que possuem um ritmo diferente de aprendizado, demandando mais tempo e atenção para seu aprendizado, o que dificulta essa reinserção aos bancos escolares. Corroborando com a temática para Barreto (2006), os discentes da EJA quase sempre pertencem a uma mesma classe social, com baixo poder aquisitivo, usufruem apenas do básico para sobreviver, sendo que a maior fonte de informação e lazer que possuem é a televisão. Esses alunos fazem parte de um quadro de desfavorecimento social e a procura pela escola está ligada às decisões que envolvem suas perspectivas pessoais, motivação, aumentar a autoestima, satisfazer suas necessidades particulares e principalmente com expectativa de conseguir um emprego melhor.

Para Goto (2013), fatores como as dificuldades financeiras, pobreza e miséria contribuem para o ingresso acelerado no mercado de trabalho, além do que, muitos se sentem ameaçados pelo desemprego e pela exclusão no mercado, devido

as restritas oportunidades que lhes são oferecidas. Esses alunos têm como característica comum, serem trabalhadores com responsabilidades sociais e familiares, que começaram a trabalhar muito cedo, devido a fatores relacionados a questão financeira. É possível perceber que o trabalho para alunos da EJA, mesmo sendo precário ocupa um papel central em suas vidas, por estar relacionado a aspectos econômicos e inclusive para própria sobrevivência. Esta é uma realidade desses alunos que para suprir necessidades e agregar a renda precisam trabalhar mais e abandonar os estudos. É o que complementam Hadad e Pierro (2000), ao ressaltar que renda familiar é uma das características sociais que apresenta maior relação com a discriminação no acesso a alfabetização em nosso país; assim a população com rendimento familiar inferior a um quarto do salário mínimo tem 12 vezes mais probabilidade de ser analfabeta, comparando com as famílias com renda superior a dois salários mínimos por mês. Dessa forma, o autor considera que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta são afetadas negativamente por fatores socioeconômicos, produzindo acentuados desníveis educativos.

Segundo Seabra (2009), há uma particular incidência do insucesso escolar dos alunos das classes populares, relacionado as suas origens familiares e sociais, o que reflete nas desigualdades sociais e no mercado de trabalho. O meio em que o aluno vive e seus pontos de referência familiar são influências para suas escolhas e decisões, assim se a família tem um histórico de pouca escolaridade há também poucos estímulos para que as pessoas do seu círculo familiar tenham um nível mais elevado nos estudos.

De acordo com Lemos (1999), outra particularidade dos alunos da EJA, esta relacionado a baixa autoestima, muitas vezes fruto do fracasso escolar e exclusão social, que gera a insegurança diante de novos desafios. Essa insegurança pode se refletir nitidamente em relação ao mercado de trabalho, no qual se sentem sem perspectivas ou oportunidades de mudança. “O mundo do trabalho lhes fecha as portas. Grande parte deles não possuem qualificação profissional e se veem sem perspectivas num contexto de crise da sociedade assalariada”(DAYREL, 2006, p. 62-63)

Como demonstrado anteriormente a educação de jovens e adultos é composta por um grupo de alunos que possuem características bem específicas, e este perfil de aluno esta vinculado a uma trajetória de fracasso escolar, reprovação e

situações de desigualdades no âmbito educacional e social. Em relação às diferenças sociais e educacionais, Seabra (2009), ressalta que as diferenças sociais estão associadas a desigualdade na trajetória escolar, devido a fatores como a origem étnico racial, o território de residência, cor de pele e condições de gênero, assim, analisando cada uma dessas características é possível segundo o mesmo autor, afirmar que a escola tem penalizado os alunos cujas as famílias tem um nível escolar baixo e que desempenham profissões consideradas socialmente subalternas.

Como já mencionado, os alunos da EJA muitas vezes tem um histórico marcado por repetências e insucessos na educação, além da desmotivação nos estudos e das desigualdades sociais. Este quadro da educação de jovens e adultos para Arroyo (2006), esta vinculado a vários problemas sociais, que acarretam consequências no decorrer do tempo. Assim, para Arroyo:

A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vem apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e o extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais. (ARROYO, 2006, p. 24).

De acordo com Seabra (2009), esta sedimentação progressiva das desigualdades sociais nos bancos escolares, é acompanhado de processos de seletividade, que dão origem a forte concentração em algumas escolas de alunos pertencentes a grupo sociais mais desfavorecidos e muitas vezes fruto do insucesso escolar. Dessa forma é importante que a escola compreenda o papel relevante que tem sobre a formação do aluno, e como pode contribuir para diminuir tais disparidades. Neste quadro de desigualdades, Seabra (2009), afirma que é melhor optar uma nova perspectiva que consiste o deslocamento da lógica da igualdade para a lógica da equidade, sendo que a distribuição dos recursos deve ser diferenciada em razão da necessidade, em uma relação que se fundamenta em oferecer mais a quem tem menos.

Para Goto (2013), o fracasso escolar e a reprovação podem estar vinculados a inúmeras questões, como as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, desmotivação nos estudos, a dificuldade em conciliar trabalho e estudo, o cansaço e faltas contínuas, as dificuldades em acompanhar as propostas

de ensino, dentre outras. Sendo que estes fatores contribuem para evasão e desistência nos estudos. Outro aspecto relacionado a evasão escolar na educação de jovens e adultos é a dificuldade em conciliar estudo e trabalho. Para Goto (2013) muitos jovens, sobretudo os adolescentes advindos de classes sociais desfavorecidas, o trabalho representa independência em relação à questão financeira, e a inserção precoce desses jovens no mercado de trabalho esta vinculada a ajuda financeira da família, e muitas vezes a atuação desses jovens no mercado de trabalho não se revela como uma escolha, mas sim para amenizar as dificuldades econômicas da casa.

De acordo com Santos (2003), para os alguns alunos da EJA, é normal considerarem a interrupção dos estudos como algo normal, por estar relacionado a própria trajetória de vida, e por não terem consciência desde o início das dificuldades que terão no futuro, devido ao fato de serem pouco escolarizados; assim tal impossibilidade de pensarem nas consequências futuras não faz com que estes alunos pensem em prosseguir nos estudos, inclusive para alguns a saída da escola proporciona a liberação de um excesso de atividades.

Para Pierro et al (2001), um dos principais problemas da educação de jovens e adultos diz respeito à articulação entre a formação geral e profissional, embora haja incentivos para que jovens e adultos participem de programas formativos e não necessariamente instrumentais, a melhoria profissional é o principal motivo da procura pelos bancos escolares dentre a maioria dos estudantes. Segundo o mesmo autor, ainda que o trabalho venha perdendo a centralidade que teve no passado para a formação da identidade do indivíduo, ele continua a ser um fator importante nessa construção, especialmente quando nos referimos às camadas sociais mais subalternas, onde o trabalho é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência.

Outro ponto que merece atenção, é a percepção desses alunos sobre a realidade e as influências da ideologia dominante. Sendo que há a existência de um sentimento de inferioridade e de se sentirem culpados por sua própria realidade.

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (FREIRE, 1996, p.83)

Corroborando com o exposto acima Silva (2003), destaca que outro fator relevante dos alunos da EJA e a percepção da condição de pouco escolarizado, que influenciou para os constrangimentos sociais que vivenciaram, sendo este um dos principais motivadores para decidirem retornarem aos bancos escolares. Esta percepção negativa que os alunos apresentam em relação aos seus estudos, juntamente aos constrangimentos sociais decorrentes da baixa escolaridade, e falta de oportunidades no mercado de trabalho exerceu certa influência no processo de busca por melhorias e transformação da sua atuação na sociedade, buscando assim os estudos como base de um novo começo.

Neste contexto sobre a Educação de Jovens e Adultos, seus anseios e expectativas, um dos referenciais é Paulo Freire, um educador que trouxe um novo olhar teórico para esta modalidade de ensino, além de ser considerado um marco para a educação de jovens e adultos enquanto educador. Em sua concepção a construção de uma sociedade só pode ser conduzida através das massas populares, pois estes são os únicos capazes de operar grandes mudanças, e em seus pressupostos um de seus princípios é a educação como um ato político, que serviria tanto para a submissão quanto a libertação do povo. Dessa forma é necessário uma educação para formação integral e autonomia do aluno, no qual ele construa seu aprendizado e consiga aplicar na prática e realidade.

3. O ALUNO DA EJA E SUA RELAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO

Para Ajala (2011) a modalidade de educação destinada a jovens e adultos apresenta uma identidade que a diferencia da escolarização regular, neste cenário pode-se considerar que e essa diferenciação não é apenas quanto à especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade sóciohistórico-cultural, outro ponto de destaque é que os alunos do EJA são vistos muitas vezes como uma massa de alunos sem identidade e resultados de um “fracasso escolar”, vale ressaltar que muitos são os fatores que propiciam este abandono aos estudos, podendo pontuar a distância da escola até suas casas, o desinteresse, a dificuldade em se adquirir os conhecimentos básicos, a opção ou a necessidade de desenvolver uma atividade remunerada, ou atrasos em sua aprendizagem que os fizeram desistir, esgotamento físico, falta de motivação para

aprender. É possível constatar que uma das características dessa modalidade de ensino é a diversidade do perfil dos alunos, e isso se dá desde o motivo do abandono aos estudos e em relação a questões como a relação de idade dos alunos, ao nível de escolarização, a situação socioeconômica, as ocupações e trabalhos, além das diferentes motivações que os fizeram retornar a escola.

Ao abordar sobre o perfil do aluno da EJA é perceptível as questões de desigualdade e problemas ou entraves para a entrada ou permanência nos estudos. De acordo com Gomes e Carnielli (2003), no contexto sociocultural dos alunos da EJA o acesso a educação e o retorno aos bancos escolares, representava uma alternativa importante que contribuirá para melhores oportunidades, cuja utilidade em termos de trabalho é primordial, além de desenvolver competências gerais, como capacidade de comunicação, conscientização, afirmação dos direitos e principalmente ascensão ao mercado de trabalho. Dessa forma, nas reflexões de Pierro, et al (2001), o acirramento da competição no mercado de trabalho no período recente vem se tornando mais explícitas e urgentes de acordo com as necessidades de qualificação profissional das pessoas adultas, a formação escolar para participação do mundo do trabalho e o acirramento da competição no mercado de trabalho se torna cada vez mais explícitas e urgentes as necessidades de qualificação profissional das pessoas adultas. Assim, quando o público da educação básica é constituído por jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho, deve haver uma segmentação entre formação geral e capacitação profissional, com uma base geral comum da formação e dos saberes científico-tecnológicos considerando as vivências já adquiridas nas relações com o trabalho.

Para Manso, et al (2010), de acordo com a literatura, um dos mais importantes componentes que podem impactar a nas oportunidade de melhoria e produtividade de um trabalhador é seu nível de escolaridade, dessa forma quanto maior seu nível de escolaridade as chances de melhores oportunidades aumentam.

Assim os alunos que retornam aos bancos escolares muitas vezes têm como objetivo uma melhoria no padrão de vida, melhorias estas que podem estar vinculadas ao trabalho. Para Costa (2013) o trabalho se apresenta como um dos motivos para o retorno do educando a escola, paradoxalmente é também uma das causas para o mesmo se evadir, assim é possível constatar que as dificuldades que os alunos possuem em conciliar trabalho e estudo, optando muitas vezes em priorizar o segundo, isto é, prioriza o que possibilita as condições materiais de

sobrevivência mais imediata, ao mesmo tempo, o desejo de voltar a estudar surge em decorrência da busca em conseguir emprego, considerando que a escola pode contribuir para tal objetivo. Dessa forma verifica-se a necessidade de redimensionar a prática pedagógica na escola de EJA, uma vez que geralmente não se aproxima da realidade concreta de vida dos seus alunos, principalmente no que diz respeito ao tema trabalho.

Este retorno do aluno jovem e adulto a escola traz também expectativas que podem estar vinculadas ao trabalho, maior autonomia ou desejo em aprender algo que lhe foi tirado recuperando assim seu direito a educação. Para Silva e Ferreira (2012), os alunos mais jovens costumam ter maiores expectativas com relação à educação e normalmente almejam um futuro mais promissor, a saber, a inserção no mercado de trabalho; para os mais velhos, sobretudo os aposentados, a expectativa principal é outra e está relacionada à aquisição de conhecimentos básicos, como ler e escrever, já que mencionam a idade avançada como um empecilho para desejar algo mais que apenas se alfabetizar. Contudo, aprender a ler e a escrever é importante para que essas pessoas possam ter maior autonomia em suas vidas, como por exemplo, o simples fato de pegar um ônibus, ler uma placa, etc. A ideia de melhoria de vida em decorrência de um possível crescimento intelectual após o acesso ao mundo letrado é bastante comum entre os alunos que passaram anos sem compreender os códigos da escrita. E, a partir dessa evolução galgar uma oportunidade profissional que os retire da situação social, econômica e cultural em que se encontram. Acredita-se assim que através do acesso a educação, as etapas de ensino-aprendizado sigam acontecendo até culminar num emprego melhor, no sonho do negócio próprio ou da profissão desejada; e tais anseios e expectativas estão relacionados ao aprender o que os faz retornar aos bancos escolares com sonhos e perspectivas de mudanças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste contexto o propósito do trabalho foi apresentar características do perfil dos alunos da EJA e sua relação com mercado de trabalho e atuação profissional. O tema abordado além de contribuir para a construção de novos conhecimentos oferece subsídios para os profissionais que trabalham na EJA,

sendo que a partir desses conceitos facilitará a atuação sobre como agir e pensar na formação desses alunos, e as representações dessa população em relação ao trabalho, atuando assim na esfera educativa que esta estritamente ligada à formação e desenvolvimento dos indivíduos.

Esta temática também tem relevância na categoria profissional que tem como desafio oferecer oportunidades aos alunos da EJA, que são trabalhadores com um histórico de entraves no âmbito educacional. Outro ponto que merece destaque é refletir sobre as questões das desigualdades e o quadro de desfavorecimento social, fazendo uma relação possível sobre quais as perspectivas desses alunos em relação aos estudos, mercado de trabalho e a busca por melhores oportunidades; além de compreender o que esses alunos esperam ao ingressarem ou retornarem para a escola.

Uma situação que deve ser pontuada é sobre as desigualdades, sendo que nenhum indivíduo deve ser privado de seus direitos, assim, a partir deste conceito, o aluno da EJA independente de sua origem não deve sofrer desigualdades ou não ter oportunidades em suas escolhas. O trabalho além de abrir espaço para reflexões e discussões sobre esta modalidade de ensino como um instrumento para combater as desigualdades sociais e para reparação de um direito negado, minimizando alguns de seus efeitos; e principalmente oferecer contribuições e informações aos profissionais envolvidos com a formação desses alunos.

Assim, um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos é incluir o aluno no processo de ensino ampliando seus conhecimentos além de preparar para o mercado de trabalho, em um sentido no qual a aprendizagem e a formação não devem ser limitadas por idades, mas sim estendida em todas as fases da vida. De modo que ao oferecer esta modalidade de ensino nos dias de hoje requer um novo pensar diante do perfil desses alunos e acerca de seus anseios e necessidades, indo também além de questões de trabalho, mas com o sentido de construir o próprio conhecimento que deve ser relacionado a vida e diferentes relações estabelecidas em sociedade.

Os alunos buscam a escolarização considerando a exigências impostas pelo mundo e sociedade atual e acreditam que dominando habilidades como a de ler e escrever, calcular, etc, poderão conquistar sua independência e conseqüentemente terão melhores oportunidades, principalmente financeiramente nas relações de trabalho. Tais anseios devem ser considerados e repensados pelos

profissionais e envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos, fazendo valer o direito a uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogo na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AJALA, M. C., **Aluno EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade eja e expectativas pós EJA.** (2011). Universidade tec Federal do Paraná. Disponível em <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1647/1/MD_PROEJA_2012_IV_16.pdf> Acesso em 15 de maio de 2017.

BARRETO, Vera (Coord). **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** alunas e alunos da EJA. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos - Dalida Andrade Oliveira (org) 10 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB**, N. 1 de julho de 2000.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos.** SEED/PR. 2007. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf> Acesso em 3 de julho de 2017.

CERVO, Amado Luiz; SILVA, Roberto da; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica.** [S.l.]: Pearson Education do Brasil, 2007.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999, v. 10, p. 9-17.

COSTA, Clarisse Gomes. Desafios da EJA em face das transformações do trabalho. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 90-103, Jul.-Dez., 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em 20 maio de 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa.** Campinas: Papirus, 2001.

DOS SANTOS, Geovânia Lúcia. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola ea reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09> >. Acesso em 11 junho. 2017.

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GARCIA, J. V. ; **MACHADO, T.** ; ZERO, M. A. . **O Papel do Docente na Educação de Jovens e Adultos**. Diálogos Pertinentes: Revista Científica de Letras, v. 9, p. 64-88, 2013.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 119, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 junho. 2017.

GOTO, Priscila Sayuri; DAVID, Célia Maria. **Construindo laços entre o Serviço Social e a Educação: acesso e permanência na educação de jovens e adultos**. 2011. Disponível em <<http://www.franca.unesp.br/Home/Posgraduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/priscila.pdf>>. acesso em 01 julho. 2017.

LE MOS, Marlene Emília Pinheiro de. **Proposta curricular**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999, v. 10, p. 19-27.

MANSO, Carlos Alberto; BARRETO, Flávio Ataliba FD; FRANÇA, João Mário Santos de. Bem-estar social, mercado de trabalho eo desequilíbrio regional brasileiro. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 40, n. 2, p. 401-443, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ee/v40n2/v40n2a06.pdf> >. Acesso em 10 junho. 2017.

MORIN, Edgar. **O Método III: o conhecimento do conhecimento**. Portugal: Publicações Europa America Latina, 1996. V.3

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n.59, jan. 2009 . Disponível em<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292009000100005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 23 set. 2016.

PIERRE, Maria Clara Di. Um Balanço da Evolução Recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos – Brasília: UNESCO, MEC, RABB, 2005.

SILVA, S. A.; FERREIRA, S. L . **A expectativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação à educação para o trabalho.** Artigo disponível em:

<https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/a%20expectativa%20dos%20alunos%20da%20educacao.pdf> . Acesso em 19 maio de 2017.

O ALUNO SURDO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: Acesso, permanência e êxito no ensino (?)

REIS, Elisa Helena Meleti – UNESP³¹⁰

DAVID, Célia Maria – UNESP³¹¹

1. INTRODUÇÃO

A preocupação e interesse em desenvolver esta pesquisa originou-se de minha prática como alfabetizadora de alunos com surdez, na rede pública de ensino e posteriormente como professora universitária responsável pela disciplina Introdução a Língua Brasileira de Sinais, onde não visualizava uma prática inclusiva na acessibilidade do surdo ao currículo proposto nas escolas regulares que frequentei como docente, na participação do mesmo em apresentações musicais e artísticas e na aplicação e correção das avaliações bimestrais, embora garantido por lei de participação da pessoa surda nos contextos curriculares de ensino e socialização.

Essa inquietação vincula-se na observação do aprendizado qualitativo desses alunos surdos, matriculados no ensino regular, que se constituem no objeto de estudo dessa pesquisa, em que a importância de observar, investigar e analisar seu acesso e permanência, estão atrelados a implementação e a garantia dos direitos pelas políticas públicas especiais onde há necessidade de ratificar a equidade de condições para o desenvolvimento pleno entre os sujeitos surdos e ouvintes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) reconhecia, no Art. 1º afirma como princípio, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, uma vez que, providos de razão e consciência serão capazes de interagir uns com os outros fraternalmente (ONU-AG,1948).

A promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, faz saber que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, de acordo com o Inciso

³¹⁰REIS, Elisa Helena Meleti, Orientanda da Pós Graduação – Doutorado no curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/Franca. Email: elisareis33@hotmail.com

³¹¹DAVID, Célia Maria, Diretora e Orientadora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/Franca. Email: cmdavid48@gmail.com

I, Art. 5º que aplica o princípio da igualdade entre todos os cidadãos (BRASIL. Constituição, 1988).

Sobre o princípio de igualdade, Dias (2008, p.01) assevera que [...] o princípio da igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que eles se desigualem.

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ao considerar seu Art. 3º, Inciso I que “toda pessoa tem direito à educação”, prevê a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, norteando políticas públicas capazes de assegurar acesso e permanência de todos na escola.

A Unesco, em 1994, em colaboração com o governo da Espanha, reuniu em assembleia internacional, na cidade de Salamanca, altos funcionários da educação, administradores responsáveis pela política e especialistas com representações de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais e realizaram o que se denominou de Conferência Mundial de Educação Especial. O encontro resultou no documento que se intitulou Declaração de Salamanca, que reiterava o direito à educação para todos, já expresso na Declaração Mundial de Educação para Todos, englobando a ideia de direito de acesso à educação para as pessoas consideradas com necessidades educativas especiais.

No contexto desses movimentos político e social para o alcance das metas de educação para todos, na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, foi proposto aprofundar a discussão, refletindo e problematizando aspectos da escola não inclusiva a todos os estudantes.

Ainda em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, viabilizando e orientando o processo de “integração³¹² instrucional” que preserva o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos que {...} possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (p.19).

A Política Nacional de Educação Especial não propõe uma reformulação das práticas educativas que enfatizam e valorizam o currículo oficial de

³¹² A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (MEC,1994).

O ALUNO SURDO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: Acesso, permanência e êxito no ensino (?) – p.

ensino, mas reitera a responsabilidade da educação dos alunos com necessidades especiais, ressaltando as conjecturas construídas pelos padrões homogêneos de participação e aprendizagem. A educação é um direito humano fundamental em si, como garante a LDB (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96):

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Trata-se de um direito essencial para o desenvolvimento integral do ser humano e para garantir o gozo de outros direitos, como o trabalho, a educação. Porém, o livre acesso a essa educação não é garantia do seu direito, assegurada a partir de outros direitos tais como: oportunidades iguais e educação de qualidade.

O Ministério da Educação entende que incluir não denota matricular os alunos com necessidades educativas especiais na classe comum, desconhecendo as suas necessidades específicas, todavia significa oferecer ao professor e a escola apoio indispensável a sua prática pedagógica (BRASIL, 1998).

Neste contexto, é necessário que a escola organize e planeje suas atividades com vistas a atender as diversas formas de aprendizagem, reconhecendo-se como constituidora de direitos e desse modo oferecer um ensino de qualidade social.

Já em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento de acesso dos alunos com deficiência às escolas e classes comuns, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência.

A legislação do Brasil aponta, na Constituição Federal/88, LDB 9394/96, como referencia a essa prática de inclusão que:

[...] a integração do educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Essa integração, no entanto, deve ser um processo individual, fazendo-se necessário estabelecer, para cada caso, o momento oportuno para que o educando comece a frequentar a classe comum, com possibilidade de êxito e progresso.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apoia a construção de sistemas de ensino inclusivos com desenvolvimento de políticas públicas de democratização do acesso à educação, de gestão participativa, de formação de professores, de eliminação de barreiras pedagógicas,

atitudinais, físicas e nas comunicações que possibilitem o acesso pleno ao currículo (MEC, 2006).

Em 2008, o Ministério da Educação estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

No contexto da comunicação e acessibilidade a pessoa com surdez é assegurada pela Lei nº 10.436/2002 em seu Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devam garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior, assim como a presença do intérprete de LIBRAS nas salas de aula.

Além do que é estabelecido por lei sobre o uso da LIBRAS, outras adequações precisam ser planejadas e realizadas para atender ao aluno surdo, sujeito alvo desta pesquisa, tais como: adequação do currículo, acesso ao conhecimento e conteúdos por meio da LIBRAS, avaliações com a presença do intérprete, para que possam fazer parte do processo de inclusão nas escolas regulares.

O objetivo central da pesquisa investigativa é observar, investigar e analisar como está sendo implementada a política de educação inclusiva de surdos, no município de Franca, na rede regular de ensino público estadual com foco no Ensino Fundamental Anos Iniciais, ademais aprofundar e ampliar a discussão sobre inclusão de surdos na rede estadual de ensino, observar como ocorre a comunicação do surdo na escola regular e analisar como funcionam as adequações curriculares voltadas para a questão linguística e pedagógica do surdo.

2. METODOLOGIA

O estudo proposto consiste em pesquisar bibliográfica, documental e de campo, com foco na abordagem qualitativa.

De acordo com a Bogdan e Biklen (1994):

{...} a investigação qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são

designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (p. 16)

A investigação qualitativa possui cinco características, embora alguns estudos dentro dessa abordagem sejam desprovidos de algumas delas por questão de grau.

A primeira refere-se à fonte direta de dados como sendo o ambiente natural tendo como instrumento principal o investigador que registra todos os dados por meio de equipamentos ou bloco de notas complementando-os pelo contato direto. Esses registros são interpretados pelo investigador.

A segunda característica ratificada por Bogdan e Biklen (1994) refere-se à investigação como sendo descritiva onde são coletados os dados por meio de palavras ou imagens em que são usadas citações para dar ênfase na apresentação. Acrescentam-se transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registros oficiais. Portanto, nada passa despercebido ao investigador, tanto no registro dos dados, quanto à sua divulgação, uma vez que tudo se constitui em potencial de pistas elucidativas acerca do objeto de estudo.

Ao se tratar da terceira característica, os mesmos autores apontam que os investigadores qualitativos se atentam mais com o processo do que propriamente com os resultados da pesquisa: “como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começam a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o senso comum?”.

A quarta característica, a inclinação dos investigadores corrobora para analisar os fatos indutivamente, o que significa dizer que “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 50). As provas não são recolhidas com a finalidade de se confirmarem, mas sim vão se aliando na medida em que vão sendo construídas.

Na quinta característica, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), refere-se ao valor do significado que as pessoas dão às suas vidas; o modo como apostilam suas experiências. Isso se verifica no processo de condução da

investigação tomando providências e criando estratégias que permitam ao investigador considerar as experiências do ponto de vista do investigado.

Para Minayo (1996), a pesquisa qualitativa representa:

{...} atividade básica de apreensão da realidade, considerando também como uma atividade de aproximação sucessiva inesgotável do real: 25 Os adeptos das técnicas qualitativas aprofundam sua argumentação dentro da seguinte linha (a) colocam em cheque a minúcia da análise de frequência como critério de objetividade e cientificidade; (b) tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto na mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda (p. 203).

Na pesquisa bibliográfica, configura-se para Gil (2008) como sendo:

{...} desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (p.69).

Ainda para o autor, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica habita no fato de consentir ao investigador uma gama de elementos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta prerrogativa se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa demanda dados muito dispersos pelo espaço.

Outra menção do autor alude para a pesquisa documental, que é muito parecida com a bibliográfica, porém a diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou ainda que podem ser reelaborados conforme os objetos da pesquisa (GIL, 2008).

Na condução da pesquisa documental, Gil (2008, p. 51) enfatiza dois passos a serem considerados:

[...] primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Outro método utilizado na presente pesquisa será o estudo de campo, na visão de Gil (2008), procura o aprofundamento de uma realidade específica. É essencialmente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para apreender as informações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

Segundo Gil (1996), o estudo de campo centraliza uma comunidade que não é, fundamentalmente geográfica, uma vez que pode ser uma comunidade de estudo, de trabalho, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana [...] o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido, ele mesmo, uma experiência direta com a situação de estudo (p. 53).

Os espaços e contextos pesquisados consistem em três escolas públicas estaduais, a serem denominadas, no trabalho, como E1- E2 e E3, ambas do ensino fundamental anos iniciais, localizadas em uma cidade de médio porte do interior paulista. As escolas foram escolhidas por serem consideradas inclusivas, pela Diretoria de Ensino à qual são vinculadas.

Numa metodologia de base quantitativa, proposta na presente pesquisa, o número de sujeitos participantes será: três diretores, três coordenadores pedagógicos, quatro professores de cada escola em diferentes períodos de atendimento, totalizando doze docentes que possuem alunos surdos incluídos, três agentes de organização escolar (A.O.E), um de cada escola, 03 secretários de escola, três pais de cada escola, que tem filhos surdos matriculados nessas escolas – totalizando 09 pais.

Os dados serão coletados por meio da aplicação de questionário, de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos oficiais e escolares.

As entrevistas colaborarão para delimitar o foco da análise no que refere se à percepção das gestoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e dos agentes de organização escolar sobre a inclusão do surdo, a partir do seu acesso ao contexto escolar regular, sua permanência e participação nas rotinas e currículo oficial da escola em que está matriculado.

Será aplicado um questionário padrão às duas gestoras, duas coordenadoras pedagógicas, oito professoras e quatro funcionários, divididos nas duas escolas pesquisadas.

Segundo os conceitos apresentados por Minayo (1996), os questionários têm uma forma estruturada pelo pesquisador e as entrevistas semiestruturadas combinam questões abertas e fechadas que permitem ao entrevistado discorrer sobre o tema. Propomo-nos, diante destas invisibilidades e não dizeres, “colocar como problema inicial o questionamento do poder” (FOUCAULT, 2010, p.23).

O questionário será utilizado como forma de estruturar as categorias e subcategorias de entendimento do processo de alfabetização e letramento pelas professoras.

Para Gil (1996), o questionário é:

{...} a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto aplicados. Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser designados como questionários aplicados com entrevista ou formulários (p. 128).

O questionário será impresso para cada uma das gestoras, coordenadoras, professoras e agentes escolares, com a permissão dos diretores das escolas participantes, no 2º semestre de 2017, aguardando a devolução em quinze dias após a entrega da pesquisadora.

Posteriormente, aprofundando os dados pesquisados, serão entrevistadas as mesmas gestoras, coordenadoras, professoras e agentes escolares, por meio de uma entrevista semiestruturada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas com o objetivo de obter informações sobre a outra. Na entrevista semiestruturada fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p. 135).

Todas as abordagens serão gravadas com a permissão de todos os participantes envolvidos e em seguida, transcritas, pela pesquisadora, em um bloco de notas.

Focando na análise documental, Bogdan & Biklen (1994) asseveram que a análise documental “permite “procurar” o “verdadeiro retrato” de qualquer escola podendo ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (p.180).

Tal qual Ludke e André (1986), a análise de documentos pode acrescentar as informações alcançadas por outros procedimentos de coleta visto que os documentos instituem uma fonte poderosa de onde podem ser removidas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Buscando essa análise, serão utilizados os seguintes documentos oficiais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948/2007); Constituição Federal (1988); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Lei de Diretrizes da Educação Básica (2013).

Os documentos mencionados serão avaliados para se compreender o processo de inclusão do surdo com início, relatado nos documentos oficiais que tratam a Educação Especial, pelo direito ao acesso a escola regular de ensino com a realização da matrícula na classe comum, posteriormente ao ingresso, as adequações necessárias permitindo a permanência e participação desse alunado no currículo prescrito, o planejado e alcançando o currículo em ação, fomentando o alcance de um ensino mais igualitário e com êxito na aprendizagem.

Os dados coletados serão transcritos e dos questionários organizados, realizar-se-á uma leitura flutuante que, para Minayo (2000), incide em tomar contato extenuante com o material para conhecer seu conteúdo, no sentido de organizar os dados segundo conteúdos temáticos que são compreendidos ainda pela autora como sendo a melhor forma de investigação qualitativa, uma vez que a noção de tema se refere à afirmação a respeito de determinado assunto ou categorias analíticas.

Posteriormente às leituras, buscar-se-ão alguns temas recorrentes, os quais serão organizados em categorias analíticas com a intenção de nos aproximar das respostas para as problematizações selecionadas nessa pesquisa.

Realizar-se-á a verificação e a análise dos dados por meio do método de Análise por Categorias. Visando analisar as categorias, abordaremos os estudos de Minayo (2000, p. 203) que consentirá em perceber os significados apontados no material qualitativo por intervenção de análise temática, que se configura em uma das modalidades de análise. Do mesmo modo, a autora assim se apregoa a respeito desse método: “ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo” (p. 209).

Desse modo, a intenção é extrair os elementos geralmente subentendidos para compreender como se dá a inclusão do surdo no contexto regular de ensino a partir do seu acesso, sua permanência e busca da qualidade no

processo ensino aprendizagem, considerando o que pensam os gestores, coordenadores, professores e agentes escolares.

A etapa seguinte será estabelecida a partir de uma interpretação com a intenção de divulgar os conteúdos latentes nos depoimentos assinalados possíveis retornos às questões iniciais.

Para Lüdke e André (1986), no processo de decodificação das mensagens, o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial em que estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições (p. 41- 42).

Como referencial na construção das categorias, a literatura orienta a leitura e releitura dos dados. Gil (1996), compreende que "um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante" (p. 43).

Após uma categorização inicial, por meio das entrevistas e questionários, o sistema de categorização será repensado, sem perder de vista, os objetivos da pesquisa; os referenciais teóricos, considerando as categorias, de acordo com a literatura, como reciprocamente exclusivas, correspondendo a critérios de homogeneidade, coerência e exaustividade.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Antes de apontarmos os dados esperados, mencionaremos mais uma vez o objetivo dessa pesquisa que busca observar, investigar e analisar como está sendo implementada a política de educação inclusiva de surdos, no município de Franca, na rede regular de ensino público estadual.

Espera-se como resultado a veracidade na implementação das políticas públicas especiais, oportunizando que o aluno surdo participe de um processo inclusivo e não integracionista.

O problema e objetivos buscam desnaturalizar aquilo que aparentemente já está dado como verdadeiro e mais adequado à educação dos surdos. Busca elaborar outros olhares, outros questionamentos, outras possibilidades de ver e dizer dos interesses políticos pensados e validados por ouvintes para a comunidade surda. As possíveis respostas às questões propostas para este trabalho podem surgir de forma bastante interessante e até mesmo

distintas, desencadeando diferentes pesquisas e compreensões (muitas delas já publicadas e discutidas no meio acadêmico).

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05/12/2013.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm. Acesso em: 29 abr. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais/Organização**: Ricardo Lovatto Blattes, 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 05/12/2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

DIAS, T.R.S.; SCRIPTORI, C.C. (Org.). **Sujeito e escola: estudos em educação**. Florianópolis: Insular, 2008.

FOUCAULT, Michel. Do Governo Dos Vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). **Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino**. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Ática, 1996.

_____, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU-AG.), 1948. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 10 maio 2011.

O ASSISTENTE SOCIAL NA PRODUÇÃO E NO REDIMENSIONAMENTO TEÓRICO PRÁTICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

RODRIGUES, Lílian – UNESP³¹³

1. INTRODUÇÃO

A atuação profissional dos assistentes sociais aos olhos da sociedade possui ainda as marcas do assistencialismo, uma vez que, historicamente o Serviço Social teve sua origem mediante a influência da igreja católica.

Todavia, é válido destacar que na contemporaneidade tal visão deve ser desmistificada, haja vista o avanço teórico da profissão, o qual está relacionado à interlocução com o pensamento social crítico (marxista), uma vez que, formação profissional em Serviço Social nos possibilita a capacitação teórica metodológica e ético-política para o exercício de atividades técnico-operativas.

Segundo ALMEIDA (2011), a luta em defesa e ampliação dos direitos sociais e humanos tem sido o norte da mobilização e organização dos assistentes sociais nas últimas décadas, e que se materializa em um projeto profissional construído coletivamente, sintonizado com os movimentos, e com as demais categorias profissionais no enfrentamento às desigualdades sociais. Não obstante, tais lutas são uma constante no ambiente de trabalho, haja vista que, os desdobramentos da questão social eclodem cada vez mais perante os profissionais, que mesmo diante de algumas limitações institucionais e relativa autonomia buscam dar conta das mazelas, que nada mais são do que os reflexos de uma sociedade mal gerida politicamente.

Sabemos que, o Assistente Social na Educação atua em 4 (quatro) eixos principais, sendo eles: acesso; permanência; qualidade dos serviços prestados e participação popular.

Sendo assim, traremos como exemplo um recorte da educação superior, mais precisamente a experiência em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Dentre as principais atividades desenvolvidas pelos assistentes

³¹³ Mestranda em Serviço Social da UNESP. Especialista em Pedagogia Empresarial e Organizacional pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; graduada em Serviço Social pela Universidade Presidente Antônio Carlos–UNIPAC; e Assistente Social da Universidade Federal de Goiás–UFG/Regional Jataí. E-mail: (lilianro@ymail.com).

sociais destacamos a avaliação socioeconômica junto à Equipe Multidisciplinar-Comissão de Renda (SISU - Sistema de Seleção Unificado), ocasião em que são identificados os cotistas que se inscreveram por corte de renda per capita familiar (a qual deverá ser menor ou igual a 1,5 salários mínimos); o estudo social para concessão de bolsas estudantis; o atendimento à Política de Ações Afirmativas (indígenas e quilombolas); atendimentos/orientações e entrevistas sociais; relatórios e pareceres sociais; encaminhamentos; elaboração de editais de seleção, resultados e análise de recursos; visitas domiciliares; atendimento psicossocial; e o acompanhamento social. Nas IFES o atendimento à demanda da assistência estudantil se dá mediante os recursos provenientes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sendo cada instituição responsável por gerir o recurso e direcioná-lo ao público alvo, que são estudantes considerados de “baixa renda” e/ou em “vulnerabilidade socioeconômica”, com renda per capita familiar menor ou igual a 1,5 salários mínimos. O custeio do PNAES se destina ao pagamento de bolsas com vistas ao complemento das despesas dos estudantes com: alimentação, moradia, transporte, xerox e etc.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O cotidiano de trabalho do assistente social na educação superior é permeado pelo atendimento às demandas prioritárias da assistência estudantil. Logo, cabe ao profissional o acolhimento destas demandas através da escuta qualificada identificando as possíveis necessidades, e através de uma postura investigativa e interventiva direcionar suas ações tendo como base o Projeto Ético Político, e os objetivos do PNAES³¹⁴.

Há que se observar que, grande parte da demanda de atendimento do Serviço Social está relacionada à ausência de condições socioeconômicas, porém, há também casos que envolvem conflitos familiares, violência doméstica/sexual,

³¹⁴ Art. 2º São objetivos do PNAES: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Decreto nº 7234, 2010).

álcool/drogas, gravidez, bullying, saúde mental, orientação sexual e de gênero, e que podem ocorrer dentro e fora dos muros da Universidade.

Os usuários da assistência estudantil são estudantes considerados de “baixa renda” e/ou em “vulnerabilidade socioeconômica”, com renda per capita familiar menor ou igual a 1,5 salários mínimos. Todavia, a realidade financeira da maioria dos candidatos que participam anualmente dos processos seletivos das IFES é bem atípica, pois a renda familiar per capita é muito inferior ao teto pré-estabelecido pelo PNAES, o que gera listas com cadastros de reservas contínuos, uma vez que, a oferta de vagas é sempre menor que o número de candidatos com perfil.

Assim sendo, eis que um dos desafios está posto ao assistente social, o qual através do estudo social precisa emitir um parecer favorável a “X” em detrimento a “Y”, considerando um conjunto de critérios e indicadores, aplicada de forma ética e articulada, para além da renda, que envolve a subjetividade dos sujeitos, e que são desveladas mediante entrevista social e visitas domiciliares, na maioria das vezes. Tal conduta faz-se necessária, tendo em vista a igualdade de oportunidade entre os candidatos, que fazem jus ao benefício da assistência estudantil.

Sabemos que o país tem passado por uma crise econômica e política e seus reflexos tem forte rebatimento na classe trabalhadora nos últimos tempos, a qual vivencia o desemprego estrutural e os subempregos diariamente, com propostas de reformas de cunho trabalhistas e previdenciários, que assombram o futuro da população.

Não obstante, os estudantes oriundos da referida classe, que tiveram seu acesso “facilitado” seja pelas cotas raciais, por renda ou por terem concluído o ensino médio em escola pública, e que são os demandantes dos serviços da assistência estudantil, vêm no auxílio auferido/solicitado a única possibilidade de permanência na Universidade, uma vez que, seus familiares já não conseguem auxiliá-los no custeio das despesas básicas.

Logo, dentre as ações cotidianas cabe ao profissional de Serviço Social o levantamento de tais ocorrências a fim de dar os devidos encaminhamentos, e cobrar dos gestores a disponibilização de mais vagas/recursos, mediante iniciativa da própria instituição, ou de forma articulada junto ao Ministério da Educação –

MEC, tendo como prerrogativa não permitir que ocorra a evasão e/ou desistência destes estudantes.

Contudo, salientamos que, a adoção da teoria social crítica nos possibilita a apreensão da totalidade social em suas dimensões (universal, particular e singular) e a proximidade com a realidade social dos usuários dos serviços.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos dar visibilidade aos demais profissionais que atuam na educação superior e/ou áreas afins acerca da atuação profissional do assistente social neste cenário através deste relato de experiência, bem como desmistificar o caráter da profissão, e contribuir com a própria categoria que busca por informações a respeito, uma vez que, a temática ainda é incipiente nas discussões.

A oportunidade em questão servirá ainda de incentivo aos demais profissionais da categoria de Serviço Social, que não se sentem à vontade para relatar as inúmeras experiências profissionais que possuem correlacionando teoria e prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da categoria profissional de assistentes sociais no âmbito da educação superior são muitos. No entanto, esses profissionais são convocados a assumirem estes espaços mediante a ampliação de concursos públicos específicos nas ações desenvolvidas pela referida política. Logo, cabe a nós profissionais a manutenção do compromisso ético-político assumido outrora com a nossa formação, na busca constante pela garantia de direitos e na melhoria dos serviços prestados através da formação continuada, realizando pesquisas que viabilizem a ampliação dos espaços sócio ocupacionais.

Realizar este estudo foi de suma importância para a autora, uma vez que, vivencia-se a realidade dos usuários dos serviços cotidianamente, os quais trazem consigo experiências de vida, para além das mazelas sociais. Todavia, percebemos que há fatores do dia-a-dia, como a dinâmica de trabalho e/ou questões

peçoais que nos impedem de sistematizar um estudo acerca dos relatos destes usuários, para posterior publicação.

O estudo teve como premissa contribuir para o debate acerca da temática, e não se finda neste trabalho, haja vista que, há muito que se pesquisar a respeito da atuação do assistente social na política de educação superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. “Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais”. In: CFESS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, jun. 1993.

_____. Decreto nº 7.234., de 19 de julho de 2010. Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Legislação, Brasília, DF, jul. 2010.

_____. A Lei nº 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. Decreto nº 7.824/2012. Regulamenta a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

CFESS. Código de Ética do/da assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. – 1º ed. rev. e atual. – [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>.

Acesso em: 28/07/2017.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 11 ed., São Paulo, Cortez, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 18/2012. Dispõe sobre a implementação das reservas em instituições federais de ensino de que tratam a lei n 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7824, de 11 de outubro de 2012.

O CAMINHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO QUE SURGE: Performance matemática digital

GREGORUTTI, Gabriel Souza – UNESP³¹⁵
SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues da – UNESP³¹⁶

1. INTRODUÇÃO

Performance matemática digital (PMD) e imagem pública da Matemática (IPM) são temáticas principais de uma pesquisa de mestrado (GREGORUTTI, 2016) a qual abordaremos neste texto, por meio da apresentação de parte de seus resultados e da discussão de aspectos teóricos.

De modo específico, a pesquisa investigou aspectos acerca da IPM em um ambiente educacional pelo qual estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de São José do Rio Preto estiveram engajados na produção de PMD.

Dessa forma, afirmamos que o objetivo da pesquisa foi explorar e analisar o papel educacional do fazer artístico integrado ao uso de tecnologias digitais (TDs) de modo a compreender a visão que esses futuros professores têm acerca da Matemática.

A pesquisa transcorreu de modo qualitativo e teve como pergunta-diretriz: Como ocorre o processo de construção e desconstrução de imagens da Matemática em um cenário no qual futuros professores de matemática produzem PMD? Outras questões específicas surgem dessa questão principal, tais quais: Qual a imagem da Matemática em PMD produzidas por estudantes de licenciatura em matemática? Como ocorre o processo de (des)construção dessas imagens ao se produzirem PMD? Qual o papel das artes e das tecnologias digitais no que se refere ao pensamento matemático neste cenário? Qual papel educacional da PMD na formação inicial de professores?

Dentro desse cenário múltiplo, neste artigo, focaremos apenas nas questões referentes à quarta categoria de análise que emergiu dos dados: O caminho didático-pedagógico que surge. Desse modo, perpassaremos aspectos

³¹⁵ Mestre em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP, Rio Claro. Professor de curso pré-vestibular.

³¹⁶ Professor do Departamento de Educação da UNESP, São José de Rio Preto.

como o entendimento dos alunos dos conceitos estudados durante a produção de PMDs e a participação ativa desses alunos durante as sessões.

Após fazer uma breve introdução do foco investigativo da pesquisa, apresentamos na sequência as perspectivas teóricas acerca da PMD e da IPM, insights sobre formação de professores e TDS, a Metodologia de pesquisa, bem como alguns resultados.

2. PERFORMANCE MATEMÁTICA DIGITAL E IMAGEM PÚBLICA DA MATEMÁTICA

Scucuglia, Gadanidis e Borba (2011) afirmam que PMD é um termo amplo, que apresenta muitos entendimentos. Pode ser utilizado não somente para descrever uma tendência ou linha de pesquisa em Educação Matemática (BORBA; SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2014). De forma recorrente, PMDs são apresentadas enquanto textos ou narrativas multimodais produzidas em ambientes de aprendizagem para a representação digital de performances matemáticas (SCUCUGLIA, 2012).

De tal maneira, neste artigo, performance matemática é entendida como o processo de comunicação de ideias matemáticas de natureza didático-pedagógica por meio das artes, integradas às TDs. Além disso, segundo os autores, PMDs podem ser consideradas:

(...) mídias digitais (exemplo, vídeo e áudio, animações em flash e objetos virtuais) utilizadas para comunicar a matemática através da música, do cinema, do teatro, da poesia, do contar histórias, etc. (SCUCUGLIA; GADANIDIS; BORBA, 2011 p. 1758, tradução nossa).

Gerofsky (2006) apresenta, em um dos primeiros artigos sobre PMD, o fato da empolgação ao envolver Educação Matemática com performance artísticas, algo que é incomum e vai ao encontro da ruptura do tradicional.

A primeira tese de doutorado sobre PMD é Scucuglia (2012), o qual elaborou uma proposta para analisar PMDs produzidas por estudantes do ensino fundamental do Canadá. Scucuglia (2012) integrou perspectivas sobre multimodalidade, cinema e currículo para explorar o uso artístico e tecnológico no ensino e na aprendizagem de Matemática. O autor enfatizou a parte comunicacional no processo de produção de significados e conhecimentos. De tal maneira, uma das dimensões exploradas nos estudos sobre PMD envolve uma dimensão semiótica, na

qual se destacam possibilidades alternativas para comunicação e representação matemática baseada no uso de artes performáticas (gestualidade, sons, etc.) e TDs.

De modo usual, sons e imagens dinâmicas “não são elementos explorados através do texto impresso. No entanto, as tecnologias digitais permitem a fixação e a moldagem de diversos elementos que compõem diversificados modos de comunicação como: linguístico, sonoro, espacial, imagético” (SCUCUGLIA, 2014, p. 960–961) (SCUCUGLIA, 2014, p. 960-61).

No momento, existem poucas pesquisas sobre PMD em desenvolvimento no Brasil (SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2013; GREGORUTTI; SCUCUGLIA, 2015). A primeira dissertação de mestrado ligada ao tema só foi defendida em dezembro de 2015 (LACERDA, 2015). Dessa maneira, pode-se argumentar acerca do desenvolvimento de pesquisas sobre este tema e sua relevância para que PMD se consolide enquanto linha de pesquisa e possibilidade didático-pedagógica no Brasil, ganhando maior alcance em salas de aula de Matemática.

Parte dos estudos acerca das PMDs têm trabalho com questões específicas sobre IPM. Por exemplo, Gadanidis e Scucuglia (2010) analisaram objetos virtuais de aprendizagens produzidos em ambiente de PMD. Os autores dialogam quem, quando os estudantes participam de atividades interdisciplinares com Matemática, Artes e tecnologias digitais, eles podem desenvolver no sentido da Matemática ser vista como uma experiência humana, prazerosa e estética.

Segundo Lim (1999), há muitos aspectos (sociais, históricos, culturais, filosóficos, etc.) que determinam a construção de imagens da Matemática como fria, absoluta, verdadeira, não-humana, difícil, dentre outras qualidades negativas ou concepções reducionistas e estereotipadas. Desse modo, a Matemática pode ser conceituada como uma representação mental ou visão da Matemática, construída por experiências sociais, mediadas pela escola, pais, mídia, colegas, etc.

Furinghetti (1993) tentou identificar os estereótipos mais presentes na mídia em relação à Matemática. Uma das questões negativas está no fato da Matemática ser tratada como um procedimento de aprendizagem que busca atingir respostas corretas, em contraste com a exaltação de uma possibilidade de explorar ideias complexas que levam ao prazer e ao insight (GADANIDIS, 2004).

Alguns aspectos mencionados nesse estudos são o da a Matemática como uma atividade de raciocínio perfeito, ou seja, ligada à verdade; da Matemática apresentando apenas uma forma correta quando a estuda; Matemática vista como sinônimo de algo puro; Matemática incompatível com a mulher, ou seja, aspectos de gênero; e, geralmente, não é bem tida pelos alunos nas escolas.

Scucuglia (2014, p. 970), quando aborda aspectos alternativos de imagens da Matemática, destaca que a surpresa matemática envolvida em provas visuais “pode oferecer modos de se ver a Matemática como uma atividade múltipla e diversa e não como absoluta, apenas sobre o certo ou errado. Contudo, tende-se a exibir em algum momento o ensino de Matemática como tradicional” (SCUCUGLIA, 2014, p. 970).

Gadanidis e Borba (2008) argumentam que a Matemática apresentada de uma forma diferente pode oferecer meios para que ela seja dialogada entre estudantes, familiares e amigos. Isto é, que ela possa ser levada para além da sala de aula (SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2013).

Nesse contexto de construção e desconstrução de imagens da Matemática, este trabalho apresentará discussões acerca da PMD como possibilidade didático-pedagógica para o ensino e para a aprendizagem de Matemática, considerando o ambiente de integração entre Artes e TDs.

3. TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A noção teórica dos seres-humanos-com-mídias (BORBA; VILLARREAL, 2005) se baseia na visão de que as tecnologias condicionam a produção do conhecimento.

Os termos *coletivos pensantes* e *inteligência coletiva* discutem sobre a dissociabilidade cognitiva e técnica que junta atores humanos e não-humanos na produção de significados (LÉVY, 1993, 1999). Nessa perspectiva, os seres humanos não pensam sozinhos ou sem utilizarem tecnologias para isso; instituições e sistemas de signo, tecnologias de representação e linguagens mudam a atividade cognitiva de modo profundo.

Essa noção dos seres-humanos-com-mídias é uma lente teórica que esteve presente na criação e nas análises das PMDs que foram produzidas. Trata-se

de um caminho pertinente para a investigação do papel de formação das TDs e das Artes na produção de conhecimentos matemáticos no ambiente performático.

Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014) apontam que cursos de extensão universitária realizados em escolas de ensino fundamental que oferecem meios para que coletivos formados por estudantes-professores-com-mídias constituam ambientes de aprendizagem multimodal nunca fizeram parte do cenário didático-pedagógico de professores e estudantes. Sendo assim, a produção de PMD está ligada a aspectos referentes à formação de professores (BORBA; GADANIDIS, 2008).

A literatura sobre formação de professores é vasta. Nesse contexto, alguns aspectos são importantes para esta pesquisa. Um deles, é o fato da falta de disciplinas com objetivo de preparar o licenciando para o uso de tecnologias digitais (GREGORUTTI; VIEL, 2011). Gatti (2009) comenta que:

(...) é necessário que a universidade e as demais instituições formadoras se esforcem por buscar canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores, pois isto não é realizado na maioria dos cursos (GATTI, 2009, p. 48).

Outro característica, enfatizada por Nacarato (2006), diz respeito ao fato da formação inicial de professores de matemática geralmente enfatizar os aspectos específicos do conhecimento, em detrimento do conteúdo pedagógico.

A partir de todo este contexto que envolve PMD, IPM, uso de tecnologias digitais e formação inicial de professores, emerge a inquietação a respeito da questão didática-pedagógica da PMD. Na próxima seção, abordaremos alguns aspectos metodológicos do estudo.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa relatada neste artigo utilizou em seu desenvolvimento a metodologia qualitativa (ARAÚJO; BORBA, 2013; GOLDENBERG, 2004; LINCOLN; GUBA, 1985; POUPART et al., 2010):

Pesquisa qualitativa
Intercessão subjetiva
Em movimento dinâmico
Zela o discurso humano

Produção interrogativa
De teoria tão ativa
Do entendimento mundano

Bem longe do leviano

Planejamento flexível
Vive o design emergente
No seu desenvolvimento

Pode o momento sensível
Mudar a visão corrente
Tácito conhecimento

Pesquisa qualitativa – Gabriel Gregorutti

A poesia acima aborda alguns aspectos dessa metodologia, como a intervenção subjetiva do pesquisador, que vai além da opinião, ou seja, que representa a compreensão do sujeito (GOLDENBERG, 2004); o conhecimento dinâmico (BORBA, 2004), negociado; e o planejamento flexível (LINCOLN; GUBA, 1985).

Com essa metodologia de pesquisa, pretende-se evitar a mesmice, já que ela “lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas” (ARAÚJO; BORBA, 2013, p. 21), o que torna importante a consistência entre métodos de investigação e perspectivas teóricas (BORBA, 2004).

Se essa metodologia destaca as narrativas e a dimensão de diálogo do discurso dos agentes sociais, o conceito de estudo de caso qualitativo é uma opção metodológica pertinente, pois permite um acompanhamento mais minucioso sobre a coleta de histórias detalhadas do processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para a investigação das ações e pensamentos dos participantes no cenário natural e em suas funções naturais a partir das lentes teórico-analíticas assumidas (STAKE, 2000a).

Ademais, pensando em levar adiante o trabalho com arte, utilizamos Arts-Based Research (FINLEY, 2005; GREENWOOD, 2012). Esse tipo de pesquisa pode ser entendido como uso de Artes para produção de dados, análise de dados ou comunicação de pesquisa ou como pesquisa que analisa obras de Arte.

Este trabalho, no nosso entendimento, faz as duas coisas, porque as PMDs (Arte) foram analisadas e utilizamos poemas para comunicar os dados apresentados. Esses poemas foram escritos por um dos autores, respeitando um objetivo crítico (ROLLING JR, 2010). O objetivo crítico se refere ao respeito minucioso das falas dos alunos durante as entrevistas, questionários e sessões de aulas. Isto é, apenas comunicamos as ideias expressadas por esses participantes por meio de Artes.

O cenário principal para o desenvolvimento da produção de dados foi um ambiente de produção de PMD por meio de alunos de Licenciatura em Matemática da UNESP, São José do Rio Preto.

As atividades tiveram duração de vinte horas. Alguns dos participantes do curso concederam entrevistas semiestruturadas ou responderam questionário no final das atividades (BOGDAN; BIKLEN, 1994; HANCOCK; ALGOZINNE, 2006c). Além desse registro, as sessões de atividade foram gravadas por uma câmera digital. Notas de campo também fizeram parte dos procedimentos metodológicos.

O ambiente das atividades era multimodal, já que os alunos tinham à disposição vários materiais, como violão, perucas, figurinos diversos, etc.:

Figura 1 – Alunos compondo a letra da música



Fonte: Retirado pelos autores, 2017.

Vinte alunos participaram das atividades, de modo geral, mas houve algumas faltas durante o período do curso. As atividades eram voltadas para a criação de PMD conceituais (SCUCUGLIA, 2012) e exploraram ideias matemáticas como séries geométricas convergentes e provas visuais, o teorema das quatro cores e representação de um hipercubo.

O modelo analítico de Powell, Francisco e Maher (2004) serviu como base de análise dos vídeos, apoiados com os registros de campo. Tal modelo segue sete fases ou procedimentos não lineares: 1. Observar atentamente aos dados do vídeo. 2. Descrever os dados do vídeo. 3. Identificar eventos críticos. 4. Transcrever. 5. Codificar. 6. Construir o enredo. 7. Compôr a narrativa.

Também, para a análise das PMDs, utilizamos as categorias de análise de PMD conceitual de Scucuglia (2012), sendo elas baseadas em Boorstin (1990)³¹⁷: 1. Característica racional – novo, maravilhoso, surpresa; 2. Observador – sentido; 3. Emoção Vicária; e 4. Sentimento Visceral.

A IPM é um foco central da pesquisa, portanto, as categorias propostas por Furinghetti (1994) também foram consideradas como lentes interpretativas de análise dos dados.

Nesse terreno fértil de análise, focaremos nas questões ligadas à Didática e à Pedagogia do ambiente performático (de produção de PMD), utilizando conceitos como os saberes docentes (PONTE, 2012), aluno sujeito do processo de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 1987) e formações pedagógica e tecnológica do professor (GATTI; BARRETO, 2009).

O caminho didático-pedagógico que surge
Digital, performance matemática
Despertou interesse na formação
Pelo prazer da experiência prática
Na faculdade a participação
Mostra que a aula pode não ser apática
No viver futuro da profissão
Por pensar sobre sua utilidade
Ao aplicar conceitos com clareza
Na formação – Gabriel Gregorutti

O poema acima descreve a PMD como possibilidade didático-pedagógica, à medida que incentiva a participação dos alunos, em experiência prática durante a formação, clareando os conceitos estudados. Nesta seção, abordaremos os resultados da pesquisa de mestrado trabalhada neste artigo acerca dessa discussão.

As aulas de Matemática no Brasil são, geralmente, de modo tradicional, em um ambiente no qual o professor se utiliza muito da exposição oral (BRASIL, 1998). Nesse cenário, as performances podem vir como alternativa para rompimento

³¹⁷ Para Boorstin (1990), existem três prazeres fundamentais que um produtor de filmes deve tentar despertar na audiência: observador, emoções vicárias e sensações viscerais. A visão do observador é a racional. Assim, a surpresa é um aspecto importante ao despertar o prazer em ver o novo, o qual deve fazer sentido: *“O prazer do olhar racional é o simples júbilo de ver o novo e o maravilhoso”* (BOORSTIN, 1990, p. 12). ³¹⁷ As emoções vicárias são os momentos emocionais nos quais os espectadores sentem o que os atores estão sentindo. Ela representa a visão dos outros: *“As emoções vicárias colocam nosso coração no corpo do ator: sentimos o que o ator sente, mas julgamos isso à nossa maneira”* (BOORSTIN, 1990, p. 66-67). As sensações viscerais representam aquelas nas quais a audiência deixa de sentir o que os atores estão sentindo e passam a sentir as próprias sensações.

da acepção pedagógica na qual os estudantes aprendem melhor quando o aprendizado é feito de modo fácil. As atividades matemáticas que utilizamos no curso tinham a proposta de fazê-los pensar bastante (GADANIDIS, 2012).

A respeito do ensino e da aprendizagem de Matemática, o aluno Henrique demonstra ter aprendido sobre o T4C, ao enunciá-lo de maneira correta:

Eu, por exemplo, não conhecia o Teorema das Quatro cores. Fui saber o que significava no meio da produção. Se ele está ali no meio, ele vai querer saber, para poder falar que no final ajudou a fazer aquilo. Porque se ele pegar uma coisa pronta e assistir sem ter ajudado, pode ser que ele assiste e goste, mas não vai aprender como se tivesse ajudado a montar (Henrique).

O teorema diz que qualquer mapa, qualquer superfície que seja dividida, ela pode ser pintada com quatro cores diferentes sem que essas cores façam fronteira. Ou seja, se pintarmos de azul, aqui não pode ser azul (gestos) (Henrique).

Além de Henrique, outros alunos demonstraram entender o conceito matemático estudado. Desse modo, destacamos que o saber específico (PONTE, 2012) é muito importante para a formação de professores, cabendo a ressalva dele estar ligado aos saberes pedagógicos (NACARATO, 2006).

Além disso, várias falas mostram que os alunos pretendem utilizar PMD, quando exercerem a prática docente.

Entrevistador: Foi importante esse ambiente para sua formação?

Carolina: Foi, até mesmo por que é uma área que despertou interesse para eu estudar, porque eu gosto muito desse tipo de questão. É uma área que até me despertou interesse.

Entrevistador: você pensa em utilizar PMD no futuro? Se sim, como?

Paulo: Sim, sem dúvida se eu seguir com a carreira de professor, com certeza eu vou usar performance matemática para estimular o ensino e a aprendizagem nos alunos.

O aluno Henrique também destaca a importância em participar do processo de produção, fazendo uma reflexão:

Claro [que as performances trouxeram contribuições]. Porque como eu digo sempre para os meus colegas e para os alunos também, que eu dou aula às vezes. Que acima de tudo, além de ser professor, eu sou aluno ainda. Aqui na universidade. E acho que esta junção é importante. Na produção das PMDs, tanto como professor, eu aprendi ali como aluno. Enquanto aluno, eu enxergava o quanto era importante, o quanto eu estava aprendendo. O quanto queríamos participar. E com olhar do professor eu vi o tanto que era importante vendo quanto a gente se sentia à vontade, o

quanto podemos fazer o aluno querer aprender, querer participar. E pretendo utilizar as performances como metodologia. Ainda mais a parte da música (Henrique, 2017).

Essa reflexão acerca da prática é destacável dentro da formação, pois a "reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo" (FREIRE, 1996, p. 22).

Outros fatores de importância nesse ambiente são o fato do aluno estar ativo (FREIRE, 1987) - participando do processo de tomada de decisões - e o diálogo (FREIRE, 1981) dentro do processo de ensino e de aprendizagem:

Marcela: a gente pode usar isso daqui pra dar um exemplo de convergência de série, que nada mais é do que um limite.

[...]

Letícia: mas a gente é Licenciatura, a gente tem que pensar na escola, nos alunos. Se a gente pensar na ideia do aluno querendo passar de ano, alcançar a nota.

[...]

Pedro: precisa de uma palavra bem repetida.

[...]

Letícia: temos que ligar com a Matemática.

[...]

Professor: tem que pensar em ter rima...

Henrique: antes de falar do coração, falar do cara tentando conquistar a moça; um meio, mais um quarto...

Tudo tem limite...

Professor: metade do caminho devo alcançar...

Mariana: para o seu beijo eu conquistar

[...]

Todos esses aspectos apresentados nesta seção – aluno ativo no processo de ensino e de aprendizagem, demonstração de entendimento dos conceitos estudados, diálogo para produzir o conhecimento e reflexão sobre a prática potencializam a performance matemática digital como um caminho didático-pedagógico que surge, podendo romper com tradições educacionais ao utilizar Artes e TDs no ambiente educacional. A seguir, passamos às considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou resultados acerca da IPM em um ambiente de produção de PMD por futuros professores de Matemática: 1) Matemática humana e flexível; 2) Matemática criativa e ativa; 3) Formação de coletivos pensantes do tipo professores-com-Artes-e-tecnologias-digitais; 4) PMD como possibilidade didático-pedagógico.

Para este artigo, focamos no último aspecto que aborda as PMDs como uma possibilidade didático-pedagógica com uso integrado de Artes e TDs na Educação Matemática.

Enfatizamos que os dados apontam que a PMD tende a encorajar um tipo diferente de interação entre professores e alunos, uma vez que os alunos participam ativamente do processo de criação, seguindo os conceitos da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2011).

Sendo assim, consideramos esse ambiente de ensino e de aprendizagem como uma possibilidade didático-pedagógica (BORBA; SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2014), na medida em que ele proporciona aprendizagem de conceitos matemáticos, o que se observou nas diversas falas dos participantes.

Além disso, esse ambiente contribuiu para a formação docente, ao focar em aspectos pedagógicos da tecnologia (GATTI; BARRETO, 2009), considerando que a formação está atrelada, geralmente, às características específicas da Matemática, preterindo, de certa forma, o conhecimento pedagógico (NACARATO, 2006).

De modo geral, por fim, comunicamos esses resultados, em especial o da categoria 4), com o poema abaixo:

Imagem alternativa
Humanizada, afetiva
Que faz forte oposição
À sua comum aversão

Caminhando criativa
Uma explosão colorida
Vivificando a razão
Coletiva formação

Mídia por todas as partes
Conhecimento com Artes
Mudando o pensamento

Defenestrando o lamento
Sem medo, com ousadia
Em contundente alegria

Imagem alternativa – Gabriel Gregorutti

REFERÊNCIAS

O CAMINHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO QUE SURGE: Performance matemática digital – p. 1065-1078

ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. Construindo Pesquisas Coletivamente em Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). . *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 31–51.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOORSTIN, J. *The Hollywood Eye: What makes movies work*. New York: Cornelia & Michael Bessie Books, 1990.

BORBA, M. C. A pesquisa qualitativa em Educação Matemática. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu-MG: [s.n.], 2004. p. 1–18.

BORBA, M. C.; GADANIDIS, G. Virtual communities and networks of practising mathematics teachers: the role of technology in collaboration. In: KRAINER, K.; WOOD, T. (Org.). . *International handbook of mathematics teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. v. 3. p. 181–206.

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. *Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. E. *Humans-With-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking: information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization*. New York: Springer, 2005. v. 39.

BRASIL, S. DE E. F. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2015.

FINLEY, S. Arts-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). . *Handbook of Qualitative Inquiry*. 3ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURINGHETTI, F. Images of Mathematics outside the Community of Mathematicians: Evidence and Explanations. *For the Learning of Mathematics*, v. 13, n. 2, p. 33–38, 1993.

GADANIDIS, G. The pleasure of attention and insight. *Mathematics Teaching*, n. 186, p. 10–13, 2004.

GADANIDIS, G. Why can't I be a mathematician? *For the Learning of Mathematics*, v. 32, n. 2, p. 20–26, 2012.

GADANIDIS, G.; BORBA, M. C. Our lives as performance mathematicians. *For the Learning of Mathematics*, v. 28, n. 1, p. 44–51, 2008.

GADANIDIS, G.; SCUCUGLIA, R. R. S. Windows into Elementary Mathematics: Alternate public images of mathematics and mathematicians. *Acta Scientiae (ULBRA)*, v. 12, p. 8–23, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GEROFSKY, S. Performance Time & Space. In: DIGITAL MATHEMATICS PERFORMANCE SYMPOSIUM, 2006, Ontario. *Anais...* Ontario: UWO, 2006. p. 1–11.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GREENWOOD, J. Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning. *International Journal of Education & the Arts*, v. 13, n. 1, 2012.

GREGORUTTI, G. S. *Performance matemática digital e imagem pública da Matemática: viagem poética na formação inicial de professores*. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

GREGORUTTI, G. S.; SCUCUGLIA, R. R. S. Performance Matemática Digital: Artes, Tecnologias e Educação Matemática. In: V SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNESP-FACEF, 2015, Franca-SP. *Anais...* Franca-SP: Uni-FACEF, 2015.

GREGORUTTI, G. S.; VIEL, S. R. Ensino de Matemática com auxílio de TIC: investigando suas transformações e a preparação do docente. In: III SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, 2011, Franca-SP. *Anais...* Franca-SP: Uni-FACEF, 2011.

HANCOCK, D. R.; ALGOZINNE, B. *Doing case study research: a practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press, 2006c.

LACERDA, H. D. G. *Educação Matemática Encena*. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIM, C. S. *Public Images of Mathematics*. 1999. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – University of Exeter, Exeter, 1999. Disponível em: <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome15/lim_chap_sam.pdf>.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications, 1985.

NACARATO, A. M. Formação do Professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas. *Revista Contexto e Educação*, v. 21, n. 75, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1114>>.

PONTE, J. P. Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de Matemáticas. *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática*, p. 93–98, 2012.

POUPART, J. *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

POWELL, A. B.; FRANCISCO, J. M.; MAHER, C. A. Uma abordagem à Análise de Dados de Vídeo para Investigar o Desenvolvimento das Ideias Matemáticas e do Raciocínio de Estudantes. *Bolema. Boletim de Educação Matemática*, v. 17, n. 21, p. 81–140, 2004.

ROLLING JR, J. H. A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *National Art Education Association Srudi..in Art Education: A Journal of Issues and Research*, v. 51, n. 2, p. 102–114, 2010.

SCUCUGLIA, R. *On the nature of students' digital mathematical performance*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – University of Western Ontario, London, 2012.

SCUCUGLIA, R. R. S. Narrativas Multimodais: a Imagem dos Matemáticos em Performances Matemáticas Digitais. *Bolema. Boletim de Educação Matemática (in press)*, v. 28, n. 49, p. 950–973, 2014.

SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. Performance Matemática: Tecnologias Digitais e Artes da Escola Pública de Ensino Fundamental. In: BORBA, MARCELO CARVALHO; CHIARI, A. S. S. (Org.). *Tecnologias Digitais e Educação Matemática*. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p. 325–363.

SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G.; BORBA, M. C. Lights, Camera, Math! The F Pattern News. In: WIEST, L. R.; LAMBERG, T. (Org.). *Proceedings of the 33rd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Reno: University of Nevada, 2011. p. 1758–1766.

STAKE, R. Case Studies. *Handbook of Qualitative Research*. 2^a ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000a. p. 435–454.

O CRESCIMENTO DA METODOLOGIA HÍBRIDA NO ENSINO SUPERIOR E O PAPEL DO PROFESSOR NESSE MODELO DE ENSINO

BULGO, Danilo Candido – Universidade Cruzeiro do Sul³¹⁸
BATISTA, Elaine Barreto – Universidade Cruzeiro do Sul³¹⁹
NEVES, Lidiane Moutinho – Universidade Cruzeiro do Sul³²⁰
AZIZ, Elizangela Leite – Universidade Cruzeiro do Sul³²¹

1. INTRODUÇÃO

A crescente transformação nos âmbitos culturais, sociais, científicos e tecnológicos proporcionaram crescimentos na área da educação. Desde anos 1980, o Brasil vem passando por transformações no cenário da educação, antes uma das metodologias de ensino usada era a aprendizagem por meio de materiais impressos e enviados para os alunos. Porém, a inserção da era tecnológica ao longo dos anos trouxe novas modalidades de ensino.

A educação a distância surgiu no *hall* destes novos modelos de ensino-aprendizagem, propagando o acesso à educação superior, permitindo maior acesso a população ao ensino de nível superior. Estudar a distância tem suas inúmeras vantagens: proporciona o aluno realizar as atividades propostas em horários que encaixem na sua rotina diária, preços acessíveis, diploma com o mesmo peso proposto no ensino presencial e foco na qualidade de ensino. É uma modalidade que desenvolve a capacidade de manejar, interagir e aprender o conteúdo dentro do ambiente virtual para que as atividades propostas *online* tenham sucesso no processo de aprendizagem.

A expansão da Educação à distância disseminou e otimizou novas práticas educativas que combina o aprendizado através dos ambientes virtuais e,

³¹⁸ Especialista em Psicopedagogia, Educação e Tutoria EAD, Gestão Escolar, Gestão Empresarial e Saúde Coletiva pela Universidade de Franca. Graduado em Letras, Pedagogia, Tradutor e Intérprete e Fisioterapia. Tutor dos cursos semipresenciais da Universidade de Franca. E-mail: danilobulgo@gmail.com

³¹⁹ Mestre em Políticas Sociais (Comunicação Comunitária), pela Universidade Cruzeiro do Sul, especialista em Comunicação Organizacional e Relações Públicas pela Faculdade Cásper Líbero, graduada em Relações Públicas pela Universidade Cruzeiro do Sul, coordenadora geral dos cursos semipresenciais por transmissão ao vivo da Universidade Cruzeiro do Sul (SP). E-mails: elaine.batista@cruzeirodosul.edu.br;

³²⁰ Graduação em Administração de Empresas e Especialização nos cursos: Gestão de Pessoas e Educação a distância: Elaboração de Material, Tutoria e Ambientes Virtuais, pela Universidade Cruzeiro do Sul. Mestranda em Gestão Educacional pela Universidade Cidade de São Paulo. Atualmente trabalha na Coordenação Geral de Polos EaD, Docente dos cursos semipresenciais. E-mail: lidiane.moutinho@cruzeirodosul.edu.br

³²¹ Graduada em Recursos Humanos e Pedagogia. Pós graduanda em Educação a distância: Elaboração de Material, Tutoria e Ambientes Virtuais, pela Universidade Cruzeiro do Sul. É coordenadora do Campus Virtual Polo Franca. E-mail: elizangela.aziz@unifran.edu.br

ainda, na esfera presencial. Podemos citar o modelo de ensino de sala de aula invertida, cuja premissa de ensino-aprendizagem se inverte. Nesse modelo, o aluno é o protagonista, ele participa ativamente da construção do saber, se apropria de novas formas para investigar e aprender, tornando-se um processo colaborativo.

Como afirmam Tapscott e Williams:

O atual modelo pedagógico, que constitui o coração da universidade moderna, está se tornando obsoleto. No modelo industrial de produção em massa de estudantes, o professor é o transmissor. [...]. A aprendizagem baseada na transmissão pode ter sido apropriada para uma economia e uma geração anterior, mas cada vez mais ela está deixando de atender às necessidades de uma nova geração de estudantes que estão prestes a entrar na economia global do conhecimento. (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2010, p. 18-19).

A metodologia híbrida surge como um modelo inovador. A proposta pedagógica pressupõe que o aluno tenha mais interação com outros alunos, a mediação de um tutor *online* ou professores durante os encontros presenciais e, ainda, contempla atividades de forma sistematizada, fóruns, *chats* etc.,

Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo. (HORN, Michel B., STAKER, Heather. 2015. p. 34)

O acesso às tecnologias é um tópico relevante para a implantação do ensino híbrido no ensino superior. A sala de aula é um ambiente dinâmico e está em constante mudança, precisando se adequar aos avanços tecnológicos. Sendo assim, este artigo tem como foco apresentar a metodologia de ensino híbrido ou *blended learning* – que faz conexão entre ambiente virtual e presencial.

2. ENSINO HÍBRIDO: A METODOLOGIA NA ERA CONTEMPORÂNEA

A metodologia de ensino híbrido visa à combinação de práticas pedagógicas do ensino presencial e da educação a distância, buscando otimizar a performance dos alunos, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, tornando-se conhecida também como *blended-learning*.

Segundo Driscoll (2002 apud TORRES, 2014, p. 2357) o hibridismo é denominado como:

[...] aponta que o *blended-learning* visa combinar ao menos quatro métodos diferentes, como: diferentes tecnologias baseadas na internet, sala de aula virtual, atividades colaborativas com o uso de vídeos, áudios, disponibilização de materiais online; abordagens pedagógicas combinadas: construtivismo, o behaviorismo e o cognitivismo; tecnologias educacionais

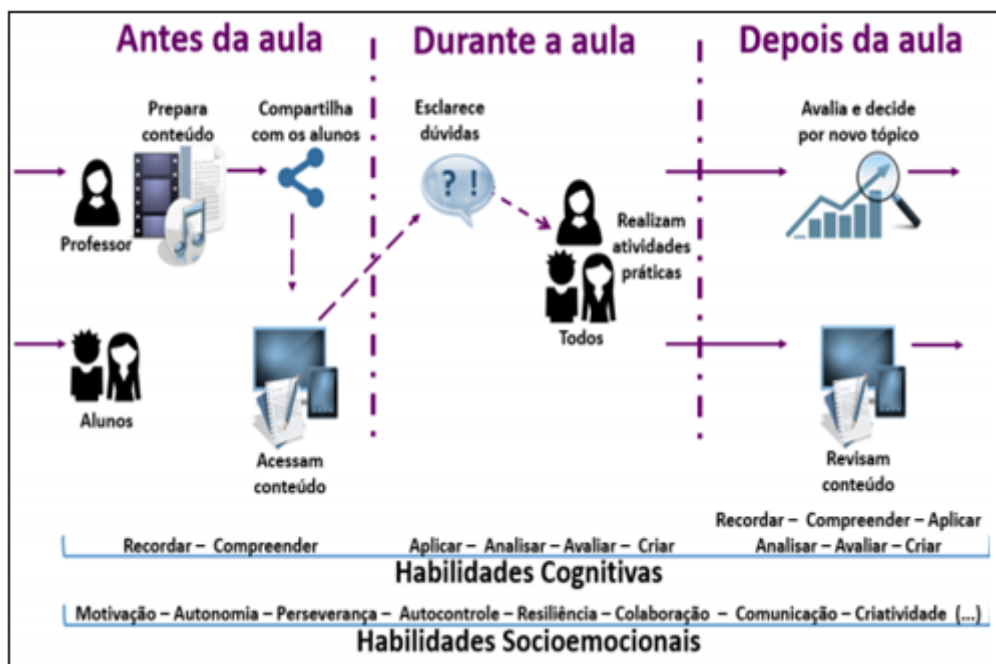
integradas: atividades presenciais (face-to-face) em atividades virtuais offline e online via internet e em mídias áudio visuais; e interação das tecnologias educacionais com atividades do dia-a-dia, na busca pela integração das atividades com a prática.

A internet desencadeou uma revolução em vários âmbitos do mundo moderno, o fluxo de informações relacionados à educação teve uma grande disseminação promovendo uma comunicação em rede. Para Castells (1999) é a informação que molda todos os processos de existência individual e coletiva do ser humano por fazer parte integral de todas as suas atividades. Assim, nada mais natural do que se utilizar como ferramenta educativa essas novas tecnologias que tem permitido um fluxo intenso de informações, nos transformando em uma sociedade da informação.

A metodologia híbrida leva em conta as experiências dos estudantes adquiridas ao longo de sua existência, conhecimentos previamente adquiridos no contexto familiar ou social, comunidade onde estão inseridos, informações fornecidas pelas mídias (impressa, televisiva e internet) e, assim, já trazem para a sala de aula uma carga educativa. O conteúdo exposto e discutido faz com que se crie novas ideias e novos pontos de vista, fazendo com que a funcionalidade do ensino híbrido se torne menos denso e mais proveitoso, uma vez que o contato social desperta nos alunos o anseio de novos saberes, trocas de experiências e diferentes formas de absorção do ensino-aprendizagem.

O conceito básico de inversão da sala de aula é fazer em casa o que era feito em aula, por exemplo, assistir palestras e, em aula, o trabalho que era feito em casa, ou seja, resolver problemas (BERGMANN e SAMS, 2012).

Figura 1 – Metodologia híbrida



Fonte: Bergmann e Sams, 2012.

Em resumo, significa transferir eventos que tradicionalmente eram feitos em aula para fora da sala de aula, segundo Lage, Platt e Treglia (2000). Trata-se de uma abordagem pela qual o aluno assume a responsabilidade pelo estudo teórico e a aula presencial serve como aplicação prática dos conceitos estudados previamente (JAIME; KOLLER; GRAEML, 2015).

3. A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA MODALIDADE HÍBRIDA

O professor tem papel fundamental na metodologia híbrida, ele se torna mediador no processo de aprendizagem e manejo dentro da sala de aula. As interações interpessoais são valorizadas e são complementares às atividades realizadas no ambiente virtual, proporcionando um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente, interessante, produtivo e personalizado.

O preparo do professor é essencial para os encontros presenciais, refletindo sobre questões mais problemáticas que devem ser trabalhadas em sala de aula. O professor deve explicitar os objetivos a serem atingidos durante as aulas, propondo atividades que sejam coerentes e que auxiliem os alunos no processo de

construção do conhecimento. Essas atividades podem ser ministradas em discussão em grupo, resolução de problemas etc. No entanto, em todos esses casos, é fundamental que o aluno receba o *feedback* sobre os resultados das práticas discutidas. Durante a metodologia híbrida o professor tem como função o acolhimento aos alunos para que a abordagem individual seja produtiva e expandida no convívio social com os outros alunos. Nesse contexto, o professor vê o aluno como um indivíduo biopsicossocial, dotado de expectativas, anseios, dúvidas e necessidade de troca de conhecimento.

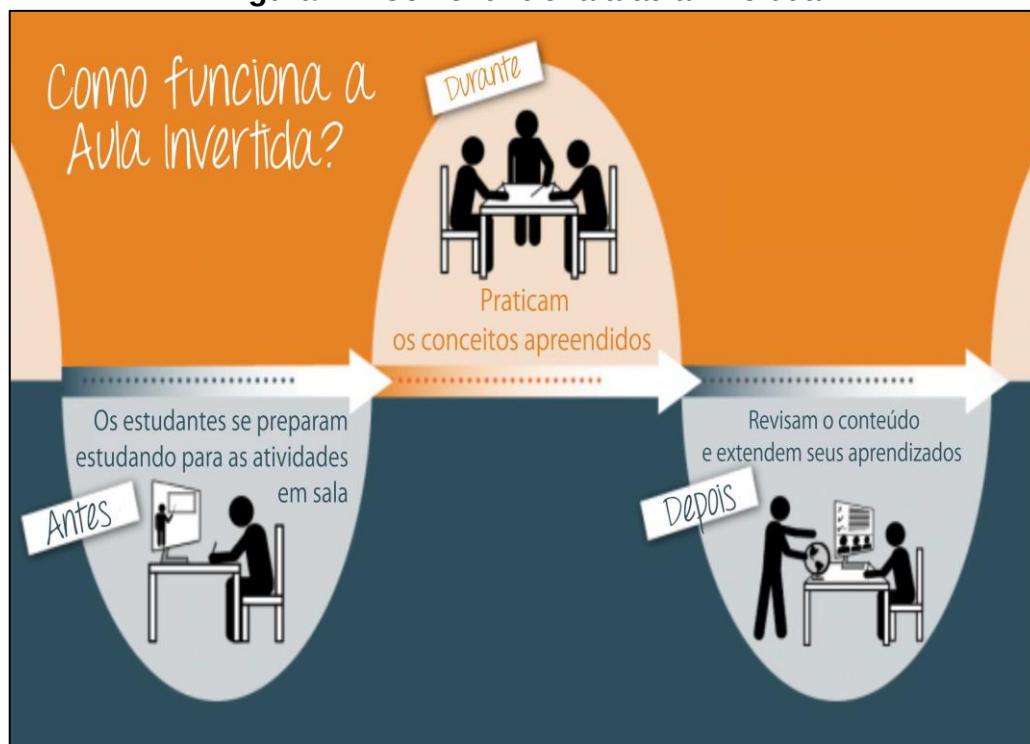
Destaca-se também como fator positivo da aplicação desta metodologia o aumento da participação dos alunos mais introvertidos nas atividades desenvolvidas pelo grupo. Além disso, os alunos se tornam mais responsáveis, já que precisam gerenciar o tempo que é dedicado às atividades a distância, vem favorecendo a diversificação nos estilos de aprendizagem (FILIPE E ORVALHO, 2008).

Alguns docentes podem ainda não estar preparados para iniciar um novo método de ensino-aprendizagem metodologia, nomeadamente ao nível de autonomia necessária para trabalhar é relevante e sensato o equilíbrio entre o virtual e o presencial de modo a poder-lhes dar o apoio necessário. Atualmente o espaço confinado à sala de formação é cada vez mais um espaço importante que se complementa com outros espaços para ampliar e diversificar as oportunidades de aprendizagem (LEDESMA; 2010).

Sendo assim, é fundamental que a instituição que se proponha a implantar este modelo de educação desenvolva melhores condições, como infraestrutura, além de um planejamento institucional e desenvolvimento de programas que beneficiem e apoiem a aplicação deste hibridismo de forma a beneficiar a aprendizagem dos alunos. (MOSKAL; DZIUBAN; HARTMAN, 2013).

O aluno será parte responsável pelo processo em sua formação superior, absorção do conhecimento, reflexão e crítica; tanto em sala de aula quanto na sociedade. A figura do professor torna-se peça fundamental para que a abordagem seja intensificada, dispondo de preparo para articulação com os alunos, observando a individualidade de cada um. Abordar a temática em educação híbrida significa partir do pressuposto que existem diferentes maneiras de aprender ensinar.

Figura 2 – Como funciona a aula invertida.



Fonte: Como funciona a aula invertida. Disponível em:
<http://geografiavisual.com.br/?p=1489>. Acesso em 13 de julho de 2017.

A troca de experiências e o processo de colaboração ultrapassam os obstáculos da sala de aula, capazes de propiciar momentos de aprendizagem e troca de experiências e aprendizados extraordinários. Aprender com os demais se torna ainda mais significativo. Ainda, trabalhando a amplificação de experiências de aprendizagem que ligadas às diferentes formas de aprender dos educandos, ampliando o potencial da ação educativa visando intervenções efetivas para melhor rendimento dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino híbrido é uma realidade crescente na sociedade contemporânea. O avanço das tecnologias e do novo modelo social, cultural, tecnológico tem se tornando peça fundamental nessa nova metodologia no ensino superior. A proposta híbrida trouxe um novo modelo de construção do conhecimento em rede, uma vez que consegue abordar uma pluralidade de ferramentas para a construção do ensino-aprendizagem dos alunos.

O contato social que os estudantes têm entre si e com o professor faz com que o processo na formação de ensino superior se torne ampla, mais proveitosa e diversificada. A educação híbrida no ensino superior permitir um amplo ganho educacional em tempo real, com suas diversas ideias, pessoas e episódios, proporcionando troca intensa, rica e contínua no ambiente virtual e em sala de aula. O avanço das tecnologias expande as possibilidades de aprender e transmitir conhecimento.

Os professores podem usar a flexibilidade que a tecnologia demanda atualmente, colocando em prática a autonomia para se personalizar e delinear o que é basal para atender às necessidades de cada educando, integrando no processo de ensino e aprendizagem mais abertos e significativos para os alunos. Contudo, objetivando a prática híbrida dentro da abordagem de práticas pedagógicas que integram o ambiente *online* e presencial, buscando assim, com que os alunos aprendam mais e melhor através do contato social que adquirem entre atividades no ambiente virtual e na presencialidade.

REFERÊNCIAS

MOSKAL, P., DZIUBAN, C., & HARTMAN, J. Blended Learning: A dangerous idea? Internet and High Education, n. 18, p. 15-23, 2013.

FILIPPE, A. J. M.; ORVALHO, J. G. Blended-Learning e Aprendizagem colaborativa no ensino superior. Anais: VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 2008.

LEDESMA, F. A metodologia blended-learning como mais uma alternativa na formação contínua de professores. Disponível em: http://cefopna.edu.pt/revista/revista_04/es_01_04_fl.htm. Acessado em 15 de julho de 2017.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. Innovating the 21st-Century University: It's Time! Educause Review, January/February 17-29, 2010. Disponível em: . Acesso em: 15 julho de 2017.

STAKER, H.; HORN, M. B. Classifying K–12 blended learning. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: Acesso em: 16 de julho de 2017.

TORRES, K. A. et al. Implantação da metodologia híbrida (blended learning) de educação numa instituição de ensino provada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., Florianópolis, 2014. Anais digitais,

Florianópolis, 2014. Disponível em:
<http://esud2014.nute.ufsc.br/anaisesud2014/files/pdf/128096.pdf>. Acesso em: 16
julho de 2017.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de
aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC,
2016.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: A gateway to
creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education, v.
31, p. 30-43, 2012.

O CURRÍCULO E A VIOÊNCIA SIMBÓLICA: Considerações sobre o contexto escolar

SILVA, Ellen Braune Reis – UNESP³²²
FERREIRA, Kelly Barbosa Reis – FDF³²³
RIBEIRO, Priscila Maitara Avelino – UNESP³²⁴
SILVA, Paula Ravagnani – UNESP³²⁵

1. INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado é fruto de reflexões interdisciplinares nas áreas da educação, serviço social e direito e apontam o cenário educacional atual como espaço imprescindível de atuação dos diversos segmentos sociais para a discussão de melhorias nas políticas públicas.

A partir do contexto histórico da trajetória escolar no Brasil, um sistema engessado e permeado de violência simbólica foi moldado e legitimado pelas políticas públicas que repetiram a maneira hegemônica de favorecimento à população burguesa.

A segregação social é reiterada desde o início da educação formal brasileira. Para compreender as raízes de tais permanências, adentramos brevemente no contexto histórico da educação do país, no primeiro momento, procurando compreender as permanências educacionais. O intuito é o de verificar, através da historicidade, as relações socioculturais que foram construídas no interior das escolas públicas e como elas são solidificadas nas práticas pedagógicas atualmente. Faz necessário uma quebra de paradigmas, com a interdisciplinaridade de diferentes segmentos sociais, para que ocorra, dentro dos muros escolares,

³²² Pedagoga e Aluna Especial do Doutorado- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. Docente da educação básica pela SEESP. E-mail: braune.ellen@gmail.com

³²³ Advogada, graduada pela Faculdade de Direito de Franca, especialização em Direito Tributário pela Universidade Anhanguera- UNIDERP.- CEP: 14407-413- Franca-SP
kellybferreira@gmail.com

³²⁴ Assistente Social e Doutoranda . Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. E-mail: maitara@hotmail.com

³²⁵ Assistente Social e Doutoranda. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. E-mail: paularavagnani1@gmail.com

relações permeadas de dialogismo e compreensão mútua, orientando-se na ascensão de uma comunidade.

2. FRAGMENTOS DO CONTEXTO HISTÓRICO: Início da educação formal

O início da educação formal no Brasil ocorreu a partir de 1549, com a chegada dos jesuítas ao território nacional. Antes disso, a educação indígena constituía-se por métodos informais, através da endoculturação, em que a convivência no grupo formava os preceitos culturais de valores e costumes da tribo, geralmente com tarefas definidas para o masculino e para o feminino, mas não excludentes da participação comunitária. Sem registros formais, a transmissão do conhecimento passava de geração a geração no contato diário com as gerações familiares.

A partir da colonização, com o violento confronto, o estilo europeu da cultura dos jesuítas começou a imperar, descontextualizando a forma de vida e cultura dos que viviam em terras tupiniquins. A organização social do Brasil-colônia e o conteúdo formal transmitido na educação dos jesuítas visava a formação da massa submissa. A educação jesuítica teve, portanto, início em 1549, com a Companhia de Jesus, como representante da igreja católica (pedagogia Inaciana- como referência a Santo Inácio de Loyola) e perdurou até 1759.

As missões e colégios fundados destinava-se à formação da elite. As exigências culturais eram detidas pela minoria dominante, escravocrata e aristocrática, asseguraram a conversão da população indígena à fé católica e à passividade à elite branca e masculina. As mulheres não faziam parte do núcleo de aprendizes. Estas, destinadas ao lar, estavam sob o controle dos patriarcas e maridos, e, quando muito, podiam cantar na catequese.

No século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas ao livro de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres 'selvagens', em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português? (RIBEIRO, 2007, p.81).

Assim, com acesso restrito ou quase nulo aos fundamentos da leitura e escrita, os casos de educação formal feminino eram estendidos aos conventos, visadas como casas de recolhimento femininas. De acordo com Algranti (1993, p.

61) “a prática de enclausuramento das mulheres foi utilizada, durante todo o período colonial, como dispositivo da dominação masculina sobre as mulheres”.

A missão de ordem da Companhia de Jesus, explicitamente, era a de transformar os indígenas em adeptos à cultura europeia, além de submissos aos colonizadores como mão de obra escravocrata, adaptando-os à serviçais da classe dominante. Durante o período colonial, “se proibia o alfabeto nas casas grandes”, inclusive a “descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses” (NASCIMENTO, 1940, p. 220). A educação elementar que inicialmente era passada aos curumins, foi estendida aos filhos dos colonos. Já havia modificações na população brasileira, com a miscigenação dos europeus. A educação média continuava voltada à classe dominante.

Os engenhos e as fazendas criadoras de gados foram os centros da empresa colonial. A Companhia de Jesus já era proprietária de muitas fazendas com uma expressiva parte do PIB da colônia portuguesa na América. O trabalho escravo, com a orientação pedagógica jesuítica, transformou-se em importantíssima relação social de produção.

(...) depois que vieram os escravos d’El-Rei, de Guiné a esta terra, tomaram os Padres fiados por dois anos três escravos, dando fiadores a isso, e acaba-se o tempo agora cedo. Desta vestimenta fiz marcar outros escravos da terra. Este ano que virão vacas d’El-Rei também tomei doze fiadas a El-Rei, dando fiadores para daí um ano se pagar, para criação e leite para os meninos. Tenho principiado casas para os meninos, conforme a terra. Até agora passamos muito trabalho por os manter; já agora, que os mantimentos se vão comendo, vai a casa em muito crescimento e os meninos tem o necessário cada vez melhor; de maneira que donde antes com muita fortuna mantínhamos a sete ou oito, agora mantém a casa cinquenta e tantas pessoas sem o sentir. Tem a casa um barco e escravos que matam peixe. (NÓBREGA, 1955, p. 403)

Os interesses, portanto, da Coroa portuguesa e da Companhia de Jesus, no Brasil, eram compatíveis, fundadas no interesse de crescimento econômico com base na aculturação e mão-de-obra em massa, com vista na produtividade econômica.

A escola para os filhos dos escravizados, em fazendas de padres jesuítas, visava lições de catecismo e primeiras letras, submetidas a um processo de aculturação por um método pedagógico “de caráter repressivo que visava a modelagem da moral cotidiana, do comportamento social” (Ferreira & Bittar, 2000). A escola de primeiras instruções, portanto, servia como aparato da classe hegemônica a submeter os escravos a um rígido e repressivo controle dos senhores, numa

estratégia de instrução pública para o preparo para o trabalho submisso. Para Almeida (2014, p.124) “os jesuítas deixaram um legado de colégios organizados em rede, um método pedagógico e um currículo comum”. Fundamentava-se por um método padronizado, dividido em graus, propondo o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

No Brasil, a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas. O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido (...) (SAVIANI, 2008, p. 149-150)

Por séculos, a educação brasileira esteve restrita a pequenos grupos. Importante ressaltar que no período histórico de expulsão dos jesuítas, em 1759, “a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas”. (MARCÍLIO, 2005, p. 3).

A pesquisa histórico-educacional tem muito a revelar sobre as permanências atuais da educação escolar brasileira. As mazelas que tem se evidenciado no arcabouço social e cultural da supremacia hegemônica encontra-se instaurada nas formações intrínsecas, nas raízes de outrora; raízes estas tão profundas que necessitam serem desveladas para que haja, com a contribuição de várias vertentes, como a social, a política, a estrutural, a quebra de paradigmas para uma reconstrução e uma reorganização afim de se obter a meta pretendida: a evolução de toda uma sociedade através do aparato educacional.

3. A EDUCAÇÃO E A BARBÁRIE: Denúncias sobre os métodos de educação

As condições de violência no processo de educação esteve presente desde as tenras iniciativas pedagógicas brasileira. A falência dos métodos modernos de educação, explícitas na taxa de analfabetismo, no índice de evasão da escola pública, além da falta de qualidade no processo de compreensão dos letrados, evidencia que os fundamentos pedagógicos escolares estão permeados de procedimentos bárbaros. “A barbárie não é filha bastarda do capitalismo tardio e sim

geração permanente do interior no próprio processo civilizatório”. (PUCCI,2008, p. 121).

Desde as primeiras experiências pedagógicas, no contexto histórico brasileiro, percebemos a necessidade de uniformização cultural. A educação missionária trazia como objetivo educar um índio a partir de um foco de elaboração europeu. De forma múltipla, as intervenções jesuíticas ocorreram por meio da “imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas. Esses foram também basicamente os programas e projetos das antigas missões. ” (MELIÁ, 1999, p.14). Com o intuito de civilizar, os jesuítas arrancavam o indígena de sua cultura, pois não haveria evolução do aprendizado dos princípios europeus sem a perda de sua identidade, relacionada à conservação de suas raízes. Para Almeida (2014, p.124) “Os jesuítas deixaram um legado de colégios organizados em rede, um método pedagógico e um currículo comum. ”

A missão inicial da educação brasileira é marcada pelo escopo principal de converter os indígenas ao catolicismo, além de angariar materiais de subsistência, que, de acordo com Leite, (1945, p.240) “os Jesuítas procuraram agrupar estas aldeias com mira às três condições de defesa, catequese e subsistência”. Dera início a aculturação, portanto, de maneira violenta.

também mandei fazer tronco em cada vila e pelourinho, por lhes mostrar que tem tudo o que os cristãos tem, e para o meirinho [corretor] meter os moços no tronco quando fogem da escola, e para outros casos leves, com autoridade de quem os ensina, (os padres jesuítas). (LEITE, 1958, p. 172)

Mais tarde, nas fazendas da Companhia de Jesus, entre os séculos XVII e XVIII, os filhos dos escravos recebiam a educação advinda da ordem religiosa da Fundação de Santo Inácio de Loyola. As relações escravistas nas propriedades do Brasil colonial, consubstanciada no famoso *Ratio Studiorum*, utilizava o método mnemônico do ensino. Em ‘*Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*’ (RATIO, 1952), verificamos as primeiras tentativas de padronização de ensino através de uma cartilha, ou manual de auxílio aos professores, de como agir nos momentos pedagógicos. O manual possuiu a característica de incluir regras, abrangendo administração, metodologia e currículo, finalizando-se num total de 467 regras a serem seguidas, visando a uniformização dos colégios:

regra n.º 19 - Exercício de memória:os alunos recitem as lições de cor aos decuriões (...). Aos sábados recite-se em público o que foi aprendido de cor

numa ou várias semanas; terminado um livro, poderão escolher-se alguns que da cátedra o recitem desde o princípio, não sem prêmio. (RATIO, 1952, p. 184)

Para o desenvolvimento de tal metodologia, havia a regra de como proceder em casos de rebeldia, na regra n. 39, sobre cuidados da disciplina, (RATIO, 1952, p. 189) “o principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas regras mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos”. Tradicional figura de castigos físicos era comum em seguir a regra n. 40:

não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos; (...) ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos (RATIO, 1952, p. 190)

O processo de educação formal iniciou-se de maneira violenta com os indígenas, no primeiro momento, e os castigos físicos, a imposição cultural e ideológica prosseguiu no segundo momento, com os filhos dos escravos, que também sofreram tanto no processo de conversão do cristianismo, como as ações coercivas continuaram no ensino das primeiras letras, instaurando a imagem dominante e a necessidade de submissão dos aprendizes. O processo de aculturação e conversão à cultura religiosa tanto ao negro quanto ao índio visava construir, de maneira brutal, a formação social brasileira, com a finalidade de expansão da minoria dominante através da exploração autoritária da elite.

4. CURRÍCULO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Em terras remotas, o caráter da formação social forjou conquistas imbrincadas no uso da força, violência e intolerância predatória. Há explicitamente evidenciado, no uso das atribuições dos docentes, ainda hoje, o papel da violência imperial no currículo que perpassa a grade das escolas públicas, em pleno século XXI. No contexto capitalista, as condições de violência construídas historicamente pelo homem são reiteradas.

O autoritarismo a que são submetidos os alunos em chamados ‘ciclos’ escolares ainda reitera as lições apreendidas nos primórdios e evidencia que a quebra de paradigmas está longe de ocorrer. A escola de massa, marcada por

alunos que nascem numa condição econômica subalterna, promove o ensino através de um processo de aculturação. O ensino descontextualizado visa a padronização das escolas por meio de currículo único.

As unidades escolares tornam-se espaços propícios, de efeito em massa, para garantir as circunstâncias ideológicas apropriadas para a ascensão social da elite. De acordo com Bourdieu (s/d, p. 4- grifo do autor) “A Escola prolonga os determinismos sociais ditados pela classe de origem, assim como os de gênero. Há uma espécie de profetismo sociológico inelutável que não parece muito consonante com os *novos tempos*”.

A ação pedagógica voltada tem presente em sua prática uma relação de força legitimada na estrutura social, por meio de políticas públicas que estabelecem relações de força presentes em sua estrutura, reproduzindo as relações de poder de um determinado grupo.

todo o poder de violência simbólica impõe significações como legítimas dissimulando as relações de força que lhe subjazem. As relações simbólicas são simultaneamente autônomas e dependentes das relações de força, portanto toda a ação pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica porque impõe por meio de um poder arbitrário, um arbítrio cultural. As relações de força encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas (BOURDIEU, s/d, p. 5)

A escola, no uso de suas atribuições, recorre ao constrangimento na imposição de suas significações. Neste íterim, a ação pedagógica e sua autoridade são eficazes no modelo cultural inculcado. A escola, enquanto aparelho do Estado, se ocupa de reproduzir a ideologia burguesa de proliferação do trabalho nas relações de produção para a formação da sociedade.

A violência permeada na configuração da sociedade age de maneira dissimulada. Para apreendê-la, faz-se necessário compreender a ideologia que está presente implicitamente naquele ato, procurando desvendar os mecanismos concretizados como naturais nas ideologias dominantes.

A construção da subjetividade humana aponta para a necessidade de desvelar ações, com o auxílio da família, dos docentes, do serviço social e dos integrantes da área do direito, na não convivência da supremacia hegemônica nos diferentes níveis de significação e efeitos históricos. A banalização da violência se alastra e favorece todo um processo de banalização e naturalização de diferentes formas de violência” (CANDAU, 2001, p. 146).

O currículo escolar é uma ferramenta importante no contexto educacional que explicita a violência simbólica por permear a ideologia de um grupo dominante, excluindo as manifestações culturais e abrangentes da população em geral. Os currículos, na forma como estão delineados, produzem divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de um determinado grupo.

(...) o currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. Deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. (BRASIL, 2013, p. 27)

A concepção curricular que permeia as políticas públicas educacionais busca estabelecer parâmetros com base comum para o território nacional. “O currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por ‘apartheid educativo’”. (APPLE, 2001, p.28-29).

A educação brasileira, insiste, pois, em seguir a regra permeada por todo o seu contexto histórico: utiliza-se da instituição educacional e das práticas pedagógicas como armamento poderoso nas mãos de um poder social, aos interesses da burguesia, com finalidades, conteúdos e métodos da organização escolar, conforme os interesses de classe e, por conseguinte, da autoridade política, para a manutenção de uma sociedade desigual e escravocrata.

A transferência da responsabilidade pela efetivação dos direitos à uma educação de qualidade não garante a solução dos problemas histórico-culturais. As deficiências da estrutura e funcionamento do sistema educacional permanecerão, ou mesmo serão agravados se o intuito for homogeneização cultural a partir da supremacia hegemônica. A segregação para ‘alunos pensantes’ e alunos ‘mão-de-obra’ ainda fará a composição dos estratos sociais via instituição educacional.

Diante de tais configurações, faz necessário repensar o papel da escola na formação da sociedade. Pensar a quem a escola serve, enquanto instrumento de ideologia burguesa. Reconstruir o espaço educativo é papel dos profissionais envolvidos com a questão social, além dos próprios integrantes da sociedade. O objetivo a ser alcançado é uma instituição que rompa com os valores neoliberais e neoconservadores da sociedade burguesa, alcançando a libertação da

manutenção da lógica capitalista, buscando o comprometimento com a emancipação humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as raízes históricas educacionais no Brasil é um caminho importante para a ascensão do homem na sociedade. A reforma para a educação está na compreensão das raízes dos acontecimentos e seus efeitos históricos permeados na atualidade. A compreensão da ideologia em que se constrói as relações educacionais garante a quebra de paradigmas visando a construção de um espaço educacional democrático e humano.

A efetivação do direito à educação pública vai além das políticas implementadas até agora. A escola, enquanto unidade propícia para a educação formal, deve favorecer oportunidades de aprendizagens juntamente com as diferentes formas de expressão cultural de seus ocupantes.

O docente possui uma participação importante na reconfiguração do papel das instituições escolares. A exigência na operacionalização do sistema atual deve ser repensada, com ações que defendam a educação pública de qualidade a todos os brasileiros. A escola não pode servir no processo de formação da força de trabalho e na inculcação da ideologia dominante, perpetuando a exploração dos trabalhadores por meio da dominação capitalista. À medida que as contradições se aprofundam, evidenciam a necessidade de mudanças sociais urgentes.

Compreender a relação da construção histórica nos avanços e retrocessos da situação educacional brasileira faz-se necessário para o rompimento do processo de determinações do passado. As composições culturais no âmbito escolar são complexas e a escola possui papel importante para viabilizar os processos dialógicos entre diferentes saberes e conhecimentos. É imprescindível que a educação assuma sua verdadeira função social, sendo dever do Estado em possibilitar uma educação emancipadora, libertadora.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas**: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822. Rio de Janeiro: José Olímpio, Brasília: Edunb, 1993.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **REVISTA GRIFOS** - N. 36/37 – 2014

APPLE, Michael; BEANE, J. Escolas Democráticas. 2. ED. São Paulo: Cortez, 2001

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva. Ed. Vega, Lisboa, s.d.

BRASIL. MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes., 2001

FERREIRA, A. & BITTAR, M. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial**. São Carlos, 2000.

LEITE, Serafim, S.J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**: 1558-1563. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1958. v. III, p. 168-174

_____. **História da Companhia de Jesus**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Livraria Portugália, 1945, t. VI, 640 p.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Edições Loyola, 92 páginas. São Paulo, 1979

NASCIMENTO, A., (1940). Influência da mulher negra na educação do brasileiro. In: **O negro no Brasil** — trabalhos apresentados no 2º Congresso Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 211-222.

NÓBREGA, Manuel de, S.J. **Cartas do Brasil e mais escritos do P. Manuel da Nóbrega**: opera omnia, Ordem da Universidade, 1955,

PUCCI, B. Educação contra a Barbárie. In: Brito M. R.; Oliveira, D. B.; Gonçalves, J. F. (Org.). **Filosofia, Formação e Educação, apontamentos e perspectivas**. 1 ed. Belém - PA: EDUFPA, 2008, v. 1, pp. 119-134.

RATIO atque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel, O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, M. T; VEIGA, C. G; FARIA, L. M. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp.79-94

SÁ, Mém de. Carta de Mém de Sá Governador do Brasil a D. Sebastião Rei de Portugal, p.172

SAVIANI, Demerval. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. EccoS – **Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, pp. 147-167, 2008.

O DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE DE SEN E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE FREIRE

MOZETTI, Rita Marta – Uni-FACEF³²⁶
RIBEIRO, Daniela de Figueiredo – Uni-FACEF³²⁷

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada promove um diálogo entre as obras de Amartya Sen e Paulo Freire, tendo como objetivo refletir o desenvolvimento a partir da perspectiva da liberdade. Acredita-se que o artigo possa contribuir para a compreensão do desenvolvimento humano ao olhar os indivíduos a partir de seu bem-estar, qualidade de vida e não apenas ter o desenvolvimento econômico como o único critério para o desenvolvimento. Neste trabalho o desenvolvimento é visto como transformador, libertador e emancipatório.

Para Sen o que é o desenvolvimento? Para Freire o que é uma educação que leva ao desenvolvimento da liberdade? O que seria uma educação emancipatória? O que levam as pessoas a não se tornarem agentes de desenvolvimento? Quais os tipos de privações que impedem o desenvolvimento? Quais os tipos de liberdades necessárias para se alcançar o desenvolvimento?

Foi realizada uma pesquisa exploratória, bibliográfica e o trabalho está organizado em seções que inicialmente abordam uma breve biografia de Sen e Freire, as contribuições dos autores ao conceituarem “desenvolvimento”, “liberdade” e “educação emancipatória”.

Será apresentado as biografias dos autores e as características das obras que conceituam as principais ideias referentes ao desenvolvimento como liberdades e educação libertadora. Abordará também a ideia de alfabetização escrito por Sen em um relatório para Unesco (2003).

Será apresentado também as principais concepções do Método Paulo Freire para a alfabetização de adultos, desenvolvido pela primeira vez no ano de 1962, em Angicos (RN), além das concepções trazidas por Freire a respeito da educação libertadora. Por fim, algumas reflexões do diálogo entre Sen e Freire.

³²⁶ Mestranda em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Municipal de Franca- Uni-FACEF

³²⁷ Profa Dra. do Centro Universitário Municipal de Franca- Uni-FACEF

2. PAULO FREIRE

Paulo Freire foi um dos grandes pedagogos da atualidade, reconhecido não só no Brasil, mas também no mundo. Embasava-se em uma filosofia libertadora, preocupava-se com o contraste entre a pobreza e a riqueza resultantes de privilégios sociais. Seu primeiro livro “Educação como prática da liberdade” (1965), mostra uma visão idealista do educador. Em 1970, publica “Pedagogia do Oprimido”, onde faz uma abordagem dialética entre a realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais.

Freire nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921 e morreu em São Paulo, no ano de 1997. Sua primeira experiência educacional começou em 1962, no Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, onde trezentos trabalhadores do campo se alfabetizaram em quarenta e cinco dias. A experiência alcançou os objetivos propostos e Freire encabeça várias campanhas para alfabetizar adultos. O governo interessou-se em organizar vinte mil “círculos de cultura”, um procedimento do método de Freire, a fim de atingir 2 milhões de adultos por ano. Freire fez parte do movimento de cultura popular de Recife, quando em 1964, o governo militar, interrompeu suas atividades. Foi preso, exilado e viveu por quatorze anos no Chile. O país na ocasião (antes da ditadura de Pinochet) recebeu o certificado da Unesco por ser um dos cinco países que mais contribuíram para superar o analfabetismo.

Enquanto, no Brasil, o governo criou o Mobral, em 1967, mas sem sucesso, pois a concepção de Freire foi adotada de maneira errônea, apenas com a utilização das fichas de leitura, sem o importante e necessário processo de conscientização.

Ao voltar do exílio, Freire retornou com suas atividades de escritor e debatedor, assumiu cargos nas universidades e foi secretário municipal de educação de São Paulo de 1989 a 1991 (ARRUDA, 2013, p. 336).

Freire foi um grande estudioso, engajado às causas políticas, motivo que lhe proporcionou a oportunidade de desenvolver um “método” de alfabetização de adultos que exaltava as classes. A autenticidade do seu trabalho de alfabetização está no processo de conscientização dessa massa, por meio da aprendizagem,

capacitando-a tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação.

Segundo Moacir Gadotti, Paulo Freire em uma entrevista, concedida em 14 de abril de 1993, dizia:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político de outro, em face dos renegados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar.

Nota-se que foram muitas as discussões que aconteceram sobre a nomenclatura dada às recomendações de Paulo Freire: método, teoria, proposta, sistema, concepção, entre outras. Contudo, a expressão “Método Paulo Freire” foi universalizada mundialmente como referência de uma “concepção democrática” de prática educativa.

3. AMARTYA SEN

Amartya Sen, nasceu em Santiniketan, na Índia em 3 de dezembro de 1933. Escritor, filósofo e economista. Sen lecionou na Delhi School of Economics, London School of Economics, Universidade de Oxford e Universidade de Harvard. Atualmente é Reitor da Universidade de Cambridge. É um dos fundadores do Instituto Mundial de Pesquisa em Economia do Desenvolvimento das Organizações das Nações Unidas, ONU.

Sua maior contribuição é mostrar que o desenvolvimento de um país está essencialmente ligado às oportunidades que ele oferece à população de fazer escolhas e exercer sua cidadania. E isso inclui não apenas a garantia dos direitos sociais básicos, como saúde e educação, como também segurança, liberdade, habitação e cultura. Vivemos um mundo de opulência sem precedentes, mas também de privação e opressão extraordinárias. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de cidadão (SEN, 2010, p. 9).

Em 1993, juntamente com Mahbud Ul Haq, foi o criador do Índice do Desenvolvimento Humano, o IDH, que vem sendo usado para pelo Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento em relatório anual. É autor, entre outros, de “Desenvolvimento como Liberdade”, publicado no ano de 2000 (IPEA 2012).

Os autores brasileiro e indiano respectivamente apontam para a importância do desenvolvimento que vai além do fator econômico, a renda per-capita é importante, mas não é o fim, mas um meio para se atingir o desenvolvimento. De acordo com os estudos das obras de Freire e Sen é possível perceber que ambos viam o desenvolvimento das liberdades básicas como parte central para que haja desenvolvimento humano e social. Sen foi além da renda, da econômica, trouxe o sujeito agente e Freire aponta uma educação de caráter emancipatório que desenvolva no sujeito uma participação social ativa e que esses indivíduos tenham voz, vez e direitos.

Os autores acreditam que as liberdades dos sujeitos e o desenvolvimento sejam impedidos diante de tantas privações, mas principalmente pelas faltas de oportunidades que a todo momento são a eles negadas.

4. O DESENVOLVIMENTO E A PERSPECTIVA DA LIBERDADE DE AMARTYA SEN

Vivemos em um mundo de opulência sem precedentes, de um tipo que seria difícil até mesmo imaginar um ou dois séculos atrás. Também tem havido mudanças notáveis para além da esfera econômica. O século XX estabeleceu o regime democrático e participativo como o modelo preeminente de organização política. Entretanto, vivemos num mundo de privação, destituição e opressão.

Existem problemas novos convivendo com os antigos: a persistência da pobreza e de necessidades essenciais não satisfeitas, violação de liberdades políticas, fomes coletivas, ameaças cada vez mais graves ao meio ambiente. Superar esses problemas é parte central do processo de desenvolvimento (SEN, p. 9).

Sen inicia sua obra: Desenvolvimento como Liberdade levando a reflexão sobre as mudanças ocorridas em um mundo globalizado e mostra as formas de privação que dificultam o desenvolvimento. Superar esses problemas é parte central do processo de desenvolvimento (SEN, p. 9).

Segundo Sen (2010), existem várias formas de liberdade e que, de fato, a condição de agente dos indivíduos, é essencial para lidar com essas privações. Essa condição, para ele é limitada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas.

O crescimento do Produto Nacional Bruto- PNB ou das rendas individuais pode ser muito importante como um meio de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade. Ver o desenvolvimento como expansão de liberdades dirige a atenção para os fins que a tornam importante, em vez de restringi-la a alguns meios (SEN, 2010, p. 16).

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação da liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos.

Às vezes, a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso à água tratada ou saneamento básico e vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, um sistema planejado de assistência médica e educação. Em outros casos, a violação da liberdade resulta diretamente de uma negação de liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas a liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade (SEN, 2010, p. 16-17).

De acordo com Sen o que as pessoas conseguem realizar positivamente é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas. É fundamental que as pessoas tenham liberdade para participar da escolha social e da tomada de decisões públicas que impedem o progresso dessas oportunidades. Não só a renda per capita, mas também o bem-estar, a qualidade de vida, as liberdades que desfrutam, as expansões dessas liberdades, propiciam o desenvolvimento e as pessoas tornam-se agentes e protagonistas de suas vidas.

Para Sen, 2010, há cinco tipos de liberdades instrumentais necessárias para a promoção do desenvolvimento:

1. Liberdades Políticas: referem-se às oportunidades que as pessoas têm para determinar quem deve governar e com base em que princípios, além de incluírem a possibilidade de fiscalizar e criticar as autoridades, de ter liberdade de expressão política e uma imprensa sem censura, de ter a liberdade de escolher entre diferentes partidos políticos.

2. Facilidades Econômicas: são as oportunidades que os indivíduos têm para utilizar os seus recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca. Em palavras mais simples, é a capacidade de poder com seus próprios recursos adquirir o básico para o seu sustento e desenvolvimento.

3. Oportunidades Sociais: disposições que a sociedade estabelece nas áreas de educação e saúde; as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor. Essas facilidades são importantes não só para a condução da vida privada (como por exemplo, levar uma vida saudável, livrando-se da morbidez evitável e da morte prematura), mas também para uma participação mais efetiva em atividades econômicas e políticas. Por exemplo, alguém que não teve o seu direito a educação garantido pode ter sua capacidade de participação política diminuída pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas.

4. Garantias de Transparência: referem-se às necessidades de sinceridade que as pessoas podem esperar: a liberdade de lidar uns com outros sob garantias de dessegredo e clareza. As garantias de transparência (incluindo o direito à revelação) podem, portanto, ser uma categoria importante de liberdade instrumental. Essas garantias têm um claro papel instrumental como inibidores da corrupção, da irresponsabilidade financeira e de transações ilícitas.

5. Segurança Protetora: necessária para proporcionar uma rede de segurança social, impedindo que a população afetada seja reduzida à miséria abjeta, e em alguns casos, até mesmo a fome e a morte. A esfera da segurança protetora inclui disposições institucionais fixas, como benefícios aos desempregados e suplementos de renda regulamentares para os indigentes, bem como medidas: como distribuição de alimentos em crises de fome coletiva ou empregos públicos de emergência para gerar renda para os necessitados.

5. SEN E A ALFABETIZAÇÃO COMO LIBERDADE

Em relatório publicado pela Unesco, em comemoração ao dia internacional da Alfabetização (2003), Sen inicia o relatório mencionando um ditado bengalês que afirma que o conhecimento é um bem muito especial; quanto mais você dá, mais você tem disponível. Para Sen (2003), prover educação não apenas ilumina aquele que recebe, mas também desenvolve aquele que a provê: professores, pais, amigos, comunidade.

Afirma ainda que a educação um bem social, no qual as pessoas podem dividi-la, compartilhando conhecimentos e se beneficiar conjuntamente, sem ter que retirá-lo dos outros.

O autor ressalta que a natureza da educação é central à paz no mundo e que se deve continuar lutando pela educação fundamental para todos. É obrigação do cidadão assegurar que as escolas não convertam a educação em uma prisão, sendo um passaporte para um mundo mais amplo. Segundo ele, a educação liberta a mente humana, trazendo benéficos indiretos; econômicos, políticos e sociais.

Para Sen (2003), uma pessoa não estar apta a ler, escrever ou contar e se comunicar, é uma privação tremenda e impossibilita a oportunidade das pessoas se desenvolverem, de se tornarem agentes e assim, não ocorre o desenvolvimento e expansão das liberdades que as pessoas deveriam ter e torna-se uma pessoa insegura frente as dificuldades e catástrofes do mundo. Para ele, o analfabetismo linguístico e matemático é, portanto, um caso extremo de insegurança.

Um país que negligencia a educação básica tende a fadar suas pessoas analfabetas ao acesso inadequado à oportunidades do comércio global. Uma pessoa que não consegue ler instruções, entender demandas apuradas, e seguir os pleitos de especificação estará com enorme desvantagem para conseguir um trabalho no mundo globalizado (Sen, 2003).

Ao concluir o relatório, Sen afirma que é preciso lutar por uma educação para todos, pois ela pode ser uma grande libertadora da mente humana, trazendo benefícios indiretos, econômicos, políticos e sociais.

A alfabetização conduz ao empoderamento das pessoas, e é quesito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida e um meio vital de desenvolvimento humano.

6. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE FREIRE

6.1. MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Tassinari e Pupin (2007) o método Paulo Freire, é aplicado até os dias de hoje para a alfabetização e a educação de jovens e adultos, busca subsídios nas experiências vivenciadas pelos alunos, pois parte do princípio de que a educação é um ato político, de conhecimento e criador.

Dessa forma, segundo as autoras, o método de codificação e decodificação de palavras e temas geradores de caráter interdisciplinar, divide-se em três etapas pontuadas a seguir:

1. Etapa de investigação: educando e educador buscam juntos palavras e temas significativos para a vida do educando, os quais façam parte do seu universo vocabular e da comunidade em que vive. Por meio de conversas informais, o educador estuda com atenção os vocábulos mais usados pelos educandos e comunidade. A partir disso, seleciona as palavras que servirão de base para as lições. A quantidade de palavras geradoras deve ficar entre 18 e 23 palavras. Depois de escolhida as palavras, elas devem ser apresentadas à classe em cartazes com figuras, para que em grupos iniciem uma discussão para significá-las na realidade daquela turma.

2. Etapa de tematização: momento de análise dos significados sociais das palavras e dos temas, tornando possível, por meio dessa análise, a tomada de consciência do mundo. Caracteriza pelo estudo de cada palavra identificada por meio da silabação, ou sejam da divisão silábica da palavra assemelhando-se ao método tradicional, de maneira que cada sílaba se entende à sua respectiva família silábica. Em seguida, vem a formação de palavras novas, usando como base as famílias silábicas já conhecidas pelo grupo.

3. Etapa da problematização: momento em que o educando é desafiado e inspirado pelo professor a superar a visão mágica e acrítica do mundo, assumindo uma visão conscientizada. É proposto uma discussão sobre os temas

que surgiram com base nas palavras geradoras. Trata-se do momento em que o educando vai além do ato de codificar e decodificar palavras, ele é chamado a fazer uma conscientização sobre os problemas enfrentados diariamente, sobre o mundo e a realidade que o cerca.

Ainda, segundo Tassinari e Pupin (2007), Freire propõe, no livro Educação como prática de liberdade (1996), a aplicação de seu método em cinco fases:

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem trabalha, por meio de investigações sobre os conhecimentos mútuos do grupo, respeitando os dialetos que usarem.
2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado, de acordo com os critérios como: riqueza fonética, dificuldades fonéticas, trabalhadas gradativamente, partindo do uso das mais simples para as mais complexas e comprometimento pragmático, referente ao uso das palavras na realidade sócio-político-cultural do educando, do grupo e da comunidade.
3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem vai se trabalhar. Propõe-se uma discussão, por meio de uma análise crítica e consciente de problemas locais, regionais e nacionais, a fim de se ter novas perspectivas sobre eles.
4. Elaboração de fichas -roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho, oferecendo os subsídios necessários de maneira flexível.
5. A leitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Buscava-se o apoio de recursos audiovisuais como slides e gravuras.

Percebe-se que o Método Paulo Freire desenvolve um aprendizado integrador, abrangente, não compartimentalizado, interdisciplinar, com acentuado posicionamento político-ideológico, além de estabelecer a horizontalidade na relação educador e educando, a valorização da cultura popular e do teor humanista (TASSINARI; PUPIN, 2007).

O uso dessa metodologia para a alfabetização de jovens e adultos diferenciou-se muito das que vinham sendo utilizadas, pois considerava os conhecimentos de mundo que o adulto possuía e não os infantilizava. Diante disso, possibilitou uma forma de ensino e aprendizagem libertadora, crítico-reflexiva, que

promoveu a oportunidade dos educandos se posicionarem diante dos problemas vivenciados.

6.2. A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Freire parte do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos. Se a vocação humana de se realizar só se concretiza pelo acesso aos bens culturais, ela é “negada” na injustiça, na exploração, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada (ARANHA, 2013, p. 337).

Segundo Freire, um desses bens necessários é a educação. Da qual tem sido excluída grande parte da população dos países periféricos, por isso o autor destaca, dois tipos de pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido. O movimento de libertação deve partir dos próprios oprimidos. Freire afirma que não basta que o oprimido tenha consciência da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade. Segundo ele, a práxis é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor - oprimidos (ARANHA, 2013, P. 338).

Na concepção bancária o saber dos educandos não é valorizado. Ao contrário, é desprezado como saber não científico. Na concepção emancipatória, problematizadora, todos produzem conhecimentos e todos aprendem juntos. Respeita-se e valoriza-se a trajetória de vida dos educandos. Nessa concepção, a educação é voltada para as necessidades dos sujeitos da educação e não submetida aos ditames do mercado, que são voltadas para o lucro (GADOTTI, 2012).

7. CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA DA EDUCAÇÃO

A pedagogia do dominante é baseada em uma concepção “bancária” e centrada na narração. Afirma Freire que a narração, de que o educador é o sujeito,

conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. A narração os transforma em “vasilhas” recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Em lugar de comunicar-se o educador, faz-se comunicados e depósitos, que os educandos, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção bancária da educação (ARANHA, 2013, P. 338).

As práticas derivadas dessa concepção são verbalistas, voltadas para a transmissão e avaliação de conhecimentos. O professor “deposita” o saber e “saca” por meio do exame. O saber é doado de cima para baixo, quem sabe manda. Fica caracterizada a passividade do educando.

A concepção problematizadora da educação, ao contrário, baseia-se na compreensão da consciência e do mundo. Freire considera que conhecer não pode ser um ato de “doação” do educador ao educando, mas um processo que se estabelece no contato da pessoa com o mundo vivido. E este não é estático, mas dinâmico, em contínua transformação.

Freire propõe uma educação autêntica que supere a relação vertical entre educador e educando e instaura a relação dialógica. O diálogo supõe troca, e não imposição. Assim, o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa.

O conhecimento que deriva desse processo é crítico, reflexivo, e implica o ato do constante desvelar a realidade e nela se posicionar. Esse saber acha-se entrelaçado com a necessidade de transformar o mundo, pois os indivíduos se descobrem seres históricos, inacabados, inconclusos. A educação a partir dessa concepção se torna permanente (ARANHA, 2013, p. 339).

Freire propôs uma metodologia que promove o debate entre o ser humano e a cultura, entre a humanidade e o trabalho, enfim, entre as pessoas e o mundo em que vivem, é uma metodologia dialógica. Contudo, prepara homens e mulheres para viverem o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes, e os conscientiza sobre a necessidade de intervir nesse tempo para a construção e efetivação de um futuro melhor.

Quadro 1 – Pensamentos de Paulo Freire

O Homem	A Escola
Um ser inacabado, que não se encontra só no mundo como uma “coisa” ou um objeto a mais. Um ser capaz de se integrar em seu contexto para intervir no mesmo, com isso transformando o mundo.	Espaço privilegiado para que se desenvolva um conhecimento crítico como ferramenta de construção da realidade, a partir das capacidades em identificar situações e razões que determinam os contextos sociais, econômicos e culturais em que o educando vive, no contexto histórico em que vive.
O Processo educativo	Práxis alfabetizadora
Como o homem é um ser inacabado, chega à escola em condições de transformação e, por esse motivo, o processo educativo não pode limitar-se a transferir informações, fatos, mapas e dados, situando-se em uma acomodação e ajuste ao estabelecido, mas em um processo de compreensão e de efetiva libertação.	Fazer com que o aluno, ao descobrir o mundo das palavras, possa identifica-las como símbolos que o ajudem a pensar sua realidade. O analfabeto não deve ser visto como “pessoa ignorante”, tendo em vista que a sua experiência de vida permitiu-lhe acumular seu próprio saber de forma a interpretar a realidade. As diferentes etapas de seu método têm como objetivo partir da realidade cultural do aprendiz, de seu universo temático, para relacioná-lo com suas condições de vida e com a condição de vida de seus pares.
Processo de ensino	Sonho em educação
A educação libertadora necessita desenvolver novos processos de ensino, estabelecendo uma aprendizagem dialógica que se apoia no método de problematização. O professor não é mais visto como proprietário do saber e detentor do conhecimento, mas como personagem crítico na proposição de desafios e encaminhamento de processos de procura, sabendo que “ninguém ignora tudo, ninguém saber tudo”.	Toda ação educativa deve sempre perseguir um objetivo essencial, um determinado sonho, que abomina a neutralidade ou a indiferença por parte de quem educa. Isso não significa que o professor deve impor ao aluno sua opção, antes despertando o aluno para suas próprias e autênticas opções e sonhos.
Felicidade	Formação de professores
A felicidade é sinônimo de luta e, dessa forma, somente pode ser inteiramente feliz a pessoa que acredita em si e em sua transformação e se dispõe a empreender uma caminhada em direção a essa meta, sabendo que, ao atingi-la, outras por certo irão surgir e dessa forma desafiar novas buscas.	A educação não pode abrir mão de uma formação técnica e científica, mas necessita também abrigar sonhos e utopias e, portanto, exige dupla leitura: palavra-mundo e texto-contexto; para que, como profissional, o professor se sinta sujeito da história como tempo de possibilidades e não de determinismos e ainda saber que, embora a educação não possa tudo, pode contribuir para a transformação do mundo em algo melhor.

Fonte: ANTUNES, Celso. Professores e Professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

8. REFLEXÕES A PARTIR DAS DE SEN E FREIRE

Para Freire, não é possível na educação de adultos que os educadores pensem somente nos procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos ao cotidiano dos alfabetizandos. Para o autor, programas de alfabetização deve ser um processo permanente de refletir a militância. Os conteúdos devem propiciar às pessoas a conscientização. O educador deve levar o educando a análise da realidade que estão inseridos. O educando deve saberes anteriores, de sua experiência, feito por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele.

Assim, a educação popular proposta por Freire, pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que os grupos e movimentos populares podem e devem ter acerca de suas experiências. A educação precisa inserir o indivíduo em movimentos de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele.

Não há existência humana sem sonho. Esta vem sendo a preocupação que me tem tomado todo, sempre, a de me entregar a uma prática educativa e uma reflexão menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano (FREIRE, 1996, p. 52. UNESCO).

A educação emancipadora proposta por Freire, tem como objetivo central, partir do conhecimento já adquirido pelo educando para acrescentar conhecimentos ou enriquecer aqueles que ainda não estão prontos para uso. Para que haja uma educação realmente emancipadora é necessário respeitar os saberes, a bagagem cultural de cada indivíduo.

A educação libertadora, percebe a ação educativa como um processo dialético, fruto de umas práxis onde o professor e alunos conscientizam-se de sua realidade histórica num processo crítico de construção e reconstrução, atuando nela

com criticidade. A emancipação só ocorre quando há a conscientização da capacidade intelectual.

Freire mostra a necessidade de uma educação emancipadora, que liberte o indivíduo e este atue no mundo e seja capaz de transformar sua realidade, só assim é possível chegar ao desenvolvimento humano.

Sen afirma que para que haja desenvolvimento não basta analisar a renda, o poder econômico das pessoas, mas também a qualidade de vida, o bem-estar, as oportunidades e liberdades que os indivíduos desfrutam. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o PNUD reforça que para que haja desenvolvimento humano as pessoas precisam se tornar agentes de seu próprio desenvolvimento.

Para Sen, agente é todo aquele que ocasiona uma mudança no ambiente com a sua ação livre e racional. O agente não se orienta senão por seus motivos internos (normas, objetivos, razões, valores...). Assim, a condição de agente é a capacidade de livre agir das pessoas, segundo os seus próprios fins e normas. Por exemplo, quando se planeja a carreira profissional, organizando um conjunto de variadas ações, metas e objetivos.... Ao longo de vários anos da vida, exercita-se condição de agente.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire, brasileiro, nordestino e educador; há cinquenta e cinco anos criava um método que ele preferia chamar de concepção, que alfabetizou mais de quatrocentos adultos analfabetos em Angicos, Rio Grande do Norte. É conhecido mais fora do Brasil que eu sou próprio país. É o patrono da educação brasileira. Suas obras e ideias ainda são muito atuais. Sua prática baseava-se na valorização e cultura dos saberes de cada educando. Para ele, a leitura de mundo era fundamental, pois a partir do que cada um dizia nos “círculos de cultura” era o ponto de partida para enriquecer os saberes de todos.

Diante dessas práxis, era possível dar voz aos excluídos do mundo das letras, pois o preconceito contra o analfabeto é uma constante na vida dos que foram privados da educação escolar. Privados da educação dentro dos muros da escola, mas cheios de sabedoria e conhecimentos. Freire tornou-se ícone no

segmento da alfabetização de adultos, participou de várias campanhas em prol da alfabetização, mas percebe-se que todas as ações para alfabetizar milhares de pessoas não obtiveram os resultados almejados.

Freire propõe uma educação emancipadora que torna o indivíduo protagonista de seu processo de aprendizagem, tomando dono de suas atitudes e participativo da vida em sociedade, sendo capaz de participar ativamente da política, seja para escolher seus representantes, seja para votar e ser votado e na tomada de decisões. A educação emancipadora torna as pessoas agentes de desenvolvimento.

Sen, indiano, filósofo e economista. Um economista ganha o Nobel de Economia ao afirmar em sua obra “Desenvolvimento como liberdade” que não se pode apenas analisar o desenvolvimento pela renda per-capita das pessoas ou de um país, mas que é necessário ir além e olhar para tudo que priva as pessoas de conquistarem suas liberdades. Para ele, existe privação de oportunidades, o que impede o indivíduo de se desenvolver. As liberdades são meios para que se chegue ao desenvolvimento. Quando enfim, as liberdades de que as pessoas desfrutam são ampliadas, eis o desenvolvimento.

Acredito Freire e Sen teriam muito a dialogar, ambos investem no desenvolvimento de liberdades, na oferta de oportunidades às pessoas. Mostram em seus estudos que uma sociedade só pode ser realmente desenvolvida quando todos os tipos de liberdades caminharem juntas. Não é possível falar de Freire sem associá-lo a Sen, e não é possível pensar em desenvolvimento humano se antes as privações, que impedem os sujeitos de progredirem sejam enfim, sanadas.

O documento da Unesco: “Educação um tesouro a descobrir: educação para o século XXI une em seus registros as contribuições de Sen e Freire e mostra que é impossível haver desenvolvimento sem passar pelas liberdades básicas da vida humana e que educação se dá ao longo de toda uma vida, deve ser permanente, pois o indivíduo tem direito de buscar e enriquecer os conhecimentos, mas que todo saber precisa estar reafirmado dentro de uma prática libertadora, emancipadora que transforme a vida das pessoas para que se tornem agentes. Agentes de desenvolvimento, possibilitando a ampliação de todas as liberdades.

Freire traz a educação como ponto central do desenvolvimento humano, social e cultural. Afirma que é através de uma educação libertadora que o homem de forma crítica, atuante e participativa se transforma e em consequência, transforma o mundo.

Sen ressalta que o bem-estar da pessoa e a expansão das liberdades transformam os sujeitos em agentes de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006. São Paulo.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**: coleção Educadores MEC. Massangana Editora

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: educação para o século XXI. Unesco, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

GADOTTI, Moacir. **II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica**: democratização. Emancipação e sustentabilidade. Florianópolis. 2012.

_____, M. **Paulo Freire**: à prática à altura do sonho. Disponível em http://www.paulofreire.org/gadotti_pf.htm. Acesso em: 3 março. 2016.

PNUD. **Repport Mondial sur the développement humain**. Paris. Econômica, 1995

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. 4 ed. Companhia das Letras, 2010

TASSINARI, Ana Maria; PUPIN, Maria Cecília. **Educação de Jovens e Adultos**. EAD. Ação Educativa Clareatiana: Centro Universitário Claretiano. 2007
UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: Unesco, Mec, 72 p. 2003.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Novas perspectivas para as políticas educacionais a partir da lei 13.146/2015

GONÇALVES, Fábio Marques – UNESP³²⁸

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar algumas das conquistas legislativas do movimento político das pessoas com deficiência, especialmente a nova “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, que revolucionaram a forma de se pensar a inclusão e a cidadania dessas pessoas.

O recorte teórico é feito a partir do Estado Democrático de Direito brasileiro, momento em que as comunidades política e jurídica se abriram para a possibilidade de realização da dignidade humana, refletindo-se sobre esse marco a partir de uma matriz que visa pensar a efetiva realização dos Direitos Humanos na periferia do capitalismo.

O quadro referencial teórico do trabalho é a Crítica Hermenêutica do Direito, intentando-se um diálogo com a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, tendo como técnica de pesquisa a revisão bibliográfica e documental.

2. A INCLUSÃO EDUCACIONAL COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE PARA OS DIREITOS DE CIDADANIA

Algumas inovações promovidas no ordenamento jurídico brasileiro, nos últimos trinta anos, possibilitaram o aprofundamento de importantes debates acerca das condições de possibilidade para a inclusão das pessoas com deficiência nas esferas da cidadania.

A primeira das inovações foi o advento da Constituição Federal, de 1988, que inaugurou o Estado Democrático de Direito, trazendo novos direitos a novos atores sociais, possibilitando uma grande guinada democrática, com a proteção de direitos fundamentais e a previsão de diversos direitos sociais.

Já na inauguração da nova democracia brasileira, muita abertura havia para o debate sobre os direitos das pessoas com deficiência, de modo que já se

³²⁸ Mestrando em Direito Público, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Franca/SP), com bolsa financiada pela CAPES, e-mail fmgfabio@yahoo.com.br.

tinha o intento de garantir direitos como o direito ao trabalho, à igualdade, à inclusão, à educação, à seguridade social...

Com o aprofundamento das instituições democráticas, novos debates surgiram na agenda pública, e, após assinatura da Presidência da República (em 2007), foi internalizada, com status de Emenda Constitucional (nos termos do Artigo 5º, parágrafo 3º, da Constituição Federal), a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6.949/2009).

A referida norma, trazida ao topo (a Constituição) do ordenamento jurídico brasileiro, foi revolucionária, no sentido de ser efetuado um giro no Direito Constitucional, com o intento de se ampliar o espectro de atuação pela inclusão desse grupo vulnerabilizado³²⁹ de pessoas.

Alguns anos após a promulgação do referido Decreto, após quinze anos de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei 13.146/2015, chamada de “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”. Sua aprovação é um marco na história das lutas protagonizadas pelo movimento político das pessoas com deficiência, uma vez que, na esteira da mencionada Convenção, foi uma grande conquista, que revolucionou a forma de se tratar a questão da cidadania da pessoa com deficiência, radicalizando, por meio de profundas alterações no ordenamento jurídico nacional, a temática da inclusão.

Claramente, para se tratar adequadamente a inclusão, um lugar privilegiado de fala seria o debate sobre o direito à educação inclusiva. É através da educação que a pessoa com deficiência pode desfrutar de uma convivência com a comunidade, do mesmo modo que os membros da comunidade se relacionam com as diferenças do outro.

Nesse ponto, a nova lei foi bem atenciosa, dedicando grande espaço para promover alterações nas questões da educação inclusiva, como se vê, por exemplo no:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

³²⁹ “A menção à expressão ‘vulnerabilizado’ pretende destacar que os indivíduos ou grupos em desvantagem não se encontram nessa condição por uma questão natural, intrínseca ou inexorável, mas em razão de um processo histórico que leva à sua subjugação por meio da confluência de diferentes fatores” (BRAGATO, 2013, p. 83).

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
 - II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
 - III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
 - IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
 - V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
 - VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
 - VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
 - VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
 - IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
 - X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
 - XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
 - XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
 - XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
 - XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
 - XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
 - XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
 - XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
 - XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.
- § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015).

São profundas alterações que são promovidas com o intento de realizar aquilo que a lei fixa em seu artigo 1º (BRASIL, 2015):

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Assim, a realização do direito à educação inclusiva deve passar pela ressignificação das relações humanas com a diferença (também humana). Para se possibilitar a inclusão educacional é necessário que as pessoas envolvidas se deixem educar, também, por meio desse movimento circular de inclusão. A inclusão não se dá apenas para aquele que é colocado para dentro da cidadania, mas também para aqueles que ali já estavam, mas veem surgir uma nova esfera/horizonte de relacionamento.

Assim, para se problematizar corretamente a questão da efetivação desses direitos, busca-se uma análise que se propõe a um afastamento do pensamento construído a partir de matrizes “convencionais”, desvelando-se e refletindo-se sobre os paradoxos do discurso hegemônico (que possui os domínios dos sentidos) sobre os Direitos Humanos.

O dilema central é proporcionado entre um discurso homogêneo e único sobre os Direitos Humanos, sustentado por sua dimensão normativista, próprio de uma “cultura estática e anestesiada” de Direitos Humanos; em contraste com a perspectiva de se debater a temática do reconhecimento, da conquista de direitos e de sua efetivação através de um olhar parcial e situado, ou seja, a partir de reflexões sobre a realidade concreta de descumprimento de direitos e das possibilidades que se apresentam, a partir de um novo paradigma, para a superação dessas incongruências e paradoxos da sociedade da técnica, da Ciência e dos simulacros.

Os direitos sacralizados pela cultura ocidental, que, como tal, se situam em um patamar distanciado da realidade das violações e das necessidades concretas, não dá conta de abarcar essa realidade e concretude, posto que suas fórmulas de racionalidade superior não se preocupam em responder os problemas da vida, mas em reduzir a dimensão vital (extremamente complexa e problemática) à esfera meramente normativa da estatalidade burguesa.

Claramente, esse modo de se racionalizar o direito não responde, de forma adequada, a nenhuma das problemáticas surgidas da facticidade e de sua miríade de culturas, opiniões, necessidades, anseios... Tudo que se faz é anestesiar o real, possibilitando-se um imaginário de Direitos Humanos que se estende a todos, efetivamente; como se não houvesse a necessidade de novas lutas e, até mesmo, como se essas novas lutas ainda não existissem. Essa postura conduz a uma resposta tida como definitiva, o final das lutas, o “fim da história” – algo totalmente descompromissado com a solidez da realidade.

Em um breve diálogo da abordagem de Sánchez Rubio (2017) com Mia Couto (com seu contundente discurso nas “Conferências do Estoril”, de 2011), podemos significar muito bem, concretamente, o que se dá através do pensamento colonial-anestésico e de sua lógica economicamente extrema: “Para fabricar armas é preciso fabricar inimigos. Para produzir inimigos é imperioso sustentar fantasmas”. Assim se desenvolve a lógica de “civilização” do mundo ocidental, capitaneada por uma burguesia muito eficaz em impor a sua noção de mundo, de realidade, de direitos, de economia, de inimigos e bárbaros. Mia Couto ainda continua, dizendo que “A manutenção desse alvoroço requer um dispendioso aparato e um batalhão de especialistas que, em segredo, tomam decisões em nosso nome”. Eis o ponto que explicita sobremaneira as abstratizações construídas pela ordem burguesa, a universalização hegemônica abstrata, que se constrói sobre bases relacionais excludentes, de maneira secreta e “neutral”, conduzindo às hierarquizações existentes no mundo da vida, no mundo das colônias, no mundo em que a (in)sensibilidade ocidental nunca penetrou efetivamente e, arrisca-se dizer, nunca penetrará, a não ser que os interesses econômicos globais forjem mais algum simulacro, legitimando penetrações autoritárias sob a aparência de garantia de novos direitos e de uma sociedade “mais civilizada”.

O que a história “oficial” do ocidente “esqueceu” de mencionar foram a precisão e eficácia da burguesia na imposição e consolidação de seu projeto

“republicano” de dominação e de reconceitualização da realidade social, política e cultural.

Em um breve diálogo do possível entre Rubio (2017) e Canetti (2013), poder-se-ia defender que muito do que aí está deve-se, também, e especialmente na atual quadra da história, às constantes dinâmicas de massificação da sociedade e da cultura, processo esse extremamente pernicioso para a realização da diversidade e dos direitos a ela inerentes.

Tal quadro se forma de maneira mais perigosa ainda quando se reflete que o novo líder, o grande “führer” contemporâneo das massas, já não é mais aquele que se encontra em um púlpito, bradando um discurso extremo para seu público; ele agora está difuso, e atinge a uma maior gama de realidades humanas, pois se transformou na comunicação midiática – mais perigosa e igualmente fascista.

A ciência recorta a realidade, desenvolve suas constatações metodologicamente artificiais, sob o argumento de neutralidade e precisão. O resultado que se apresenta é de uma maravilhosa e perfeita idealização dos Direitos Humanos, que são construídos a partir de argumentos retóricos e normativistas, em total desconexão com o mundo real.

Continuar investindo no modelo artificial de pensamento sobre os direitos da humanidade, distanciado da realidade concreta da vida cotidiana, é continuar rejeitando as denúncias feitas por Galeano e seus “ninguéns”, por Warat e seu “sentido comum teórico dos juristas” (e, acrescenta-se, dos cientistas e pensadores em geral) e seu “monastério dos sábios”, por Marcelo Neves e suas reflexões sistêmicas da periferia, com suas denúncias de relações de “sobreintegração” e “subintegração”, em uma triste realidade anestesiada de “Constitucionalização Simbólica”, onde os “Fabianos” e as “Sinhás Vitórias”, de Graciliano, chocam-se constantemente com os limites de seu mundo, diante de uma segura existencial que se desvela a cada mínimo momento, pessoas que veem a morte diária de sua “Baleia” e de seus “meninos, mais novo e mais velho”, a morte da esperança e da pluralidade de possibilidades do humano, especialmente compreendido a partir de um referencial timótico (SLOTERDIJK, 2012), não castrador das possibilidades existenciais de uma humanidade que lida constantemente com a questão de sua finitude, a partir de angústias diárias. É

urgentemente necessário reumanizar a humanidade insensível existente, a partir de uma mirada cotidiana, com um educar para a diferença e para a garantia de direitos, em suas esferas mais simples e triviais, para a construção, significação e concretização dos Direitos Humanos.

À guisa de conclusão, invoca-se, mais uma vez, pela experiência da arte, o emblemático discurso de Mia Couto, que continua desnudando a realidade com seu olhar percuciente, desde um lugar concreto, árduo, real: “As questões de ética são esquecidas, porque está provada a barbaridade dos outros e, porque estamos em guerra, não temos que fazer prova de coerência, nem de ética, nem de legalidade”. Eis o grande imaginário ocidental-burguês: civilize-se o mundo, à maneira dos detentores absolutos da sabedoria, da realidade e dos sentidos da vida.

Construir os direitos das pessoas com deficiência, dessa maneira, partindo-se do exemplo privilegiado do direito à educação, deve ser feito a partir de um lugar situado na realidade histórica, cotidianamente, de modo que se possa romper com as formalidades e sacralidades da lei, trazendo-a à concretude da vida.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intento do trabalho foi o de abordar brevemente algumas das conquistas do movimento político das pessoas com deficiência, estabelecendo-se um diálogo com a Teoria Crítica dos Direitos Humanos (RUBIO, 2017), de modo a se evidenciar que a construção dos sentidos dos direitos humanos não se pode dar a partir de um lugar cercado pelos muros da academia apenas, ou a partir da formalidade e abstratidade da legislação, é necessário que se rompa com a dicotomia teoria/prática para que se possam criar as condições de possibilidade para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

Grandes foram os avanços com as recentes conquistas normativas, mas elas se mostram apenas como conquistas parciais e situadas, a verdadeira vitória só é possível com o rompimento da estrutura estática do direito, voltando-se para a concretude cotidiana da realidade, onde existe um cenário de descumprimento generalizado de direitos.

Construir a inclusão e a cidadania da pessoa com deficiência é algo que deve passar por um movimento de valorização das diferenças e de preparação

para a alteridade. O direito à educação é um exemplo privilegiado para a reflexão sobre essa temática, pois possibilita o encontro entre todos e o *outro*.

O caminho a ser trilhado é ainda muito longo e sinuoso, e os desafios são os de efetivação de conquistas formais, para o reconhecimento da cidadania e para que haja possibilidade de falar concretamente do cidadão com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Direitos Humanos além da lógica formal do princípio da igualdade: uma leitura a partir do princípio da não discriminação. In: STRECK, Lenio Luiz; ROCHA, Leonel Severo; ENGELMANN, Wilson (Orgs.). **Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica**. Anuário do programa de Pós-Graduação em Direito da UNISINOS. n. 10. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

BRASIL. Lei 13.146, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acessado em: 25 ago. 2017.

CANETTI, Elias. **Massa e poder**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

COUTO, Mia. Pronunciamento em “**Conferências do Estoril**”, Portugal, 04 a 06 de mai. 2011.

RUBIO, David Sánchez. **Co-educar y co-enseñar derechos humanos**: algunas propuestas. 2017.

SLOTERDIJK, Peter. **Ira e Tempo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

FERREIRA, Alessandra Freitas Lopes – PIBID³³⁰

SILVA, Felipe Araújo Barbosa da – UNESP³³¹

SILVA, Márcia Pereira da – UNESP³³²

1. INTRODUÇÃO

O século XX foi o campo de inúmeras inovações tecnológicas por todo o mundo. Suas últimas décadas, em especial, registram uma nova fronteira alcançada, enraizada no desenvolvimento da informática e da cibernética. Como de praxe, a sociedade absorveu essas mudanças e mudou suas estruturas e mentalidades, se adequando às facilidades que as novas ferramentas traziam à sua vida. A Internet, os computadores e os celulares são os melhores exemplos em como a tecnologia causou uma grande mudança social, redefinindo as relações humanas em um mundo cada vez mais virtual e conectado.

As gerações que alcançaram sua infância e juventude após o século XXI conheceram o seu espaço já com essas novas ferramentas, não tendo a mesma vivência de grande parte da população que conheceu os ditos “tempos analógicos”. Nessa relação acaba ocorrendo uma “guerra de gerações”. Se a Internet e os celulares aceleraram o fluxo de informações, elas também provocaram novos movimentos culturais e novas formas de se pensar e viver. Os “millenials”, geração nascida após a virada do milênio, cresceram assistindo televisão, jogando seus videogames em gráficos impensáveis há 20 anos, usando seus computadores para ter acesso a milhões de coisas e utilizando seus celulares para tudo, menos para a sua função primordial de ligar para alguém.

Com esse contexto, é observável que as instituições não evoluíram tão rápido quanto a tecnologia e não acompanharam as novas gerações nem as formas de se pensar do século XXI. A escola é um exemplo. Muitas delas encontram dificuldades em como aliar os novos tempos e os novos pensamentos dos estudantes com a prática docente. Esse artigo busca mostrar o relato do uso de

³³⁰ Supervisora do PIBID, Escola Estadual Mario D'Elia. E-mail: educadales@hotmail.com

³³¹ Graduando em História pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e Bolsista PIBID. E-mail: soberbius@gmail.com

³³² Coordenador de Área PIBID pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. E-mail: marciaps@franca.unesp.br

tecnologias durante o ensino de História pelo projeto PIBID em turmas do 6º Ano da rede estadual em Franca, São Paulo, como forma de mostrar maneiras de aliar a escola com as fronteiras tecnológicas que já cercam os estudante. Além disso, serão salientados motivos para se acentuar o uso dessas tecnologias na própria matéria e em outras, como parte do contexto atual e do desejo dos próprios estudantes.

É inegável que haverão críticas a esses modelos, com negações ao uso das ferramentas aqui dispostas juntamente com a ênfase da falta de estrutura de muitas escolas, além da falta de preparo dos docentes. De fato, ainda é tímido o uso das tecnologias em sala de aula, mas a sua prática é aqui defendida para que ela possa se aprimorar. Como diz Philippe Perrenoud:

“O paradoxo é que se denunciam os desgastes de uma revolução pedagógica que não se operou, de fato, senão a uma escala muito reduzida: na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha por projetos, não se negocia grande coisa com os alunos. A autogestão pedagógica e a escola nova permanecem, em boa parte, senão como sonhos, pelo menos como realidades isoladas” (PERRENOUD, 1995, p. 19).

A escola em que o projeto se realiza possui algumas ferramentas, como uma TV Móvel que pode ser reservada pelos professores além de algumas salas com televisores já embutidos. Um notebook de propriedade da escola possibilita então aos professores tentar essas novas abordagens pedagógicas. Mesmo não sendo a realidade de muitas das escolas, é fundamental que algumas experiências já ocorram e também sirvam de experimentos para que os entes da União contextualizem as escolas aos novos tempos, realizando políticas públicas de educação que incrementem a estrutura das escolas, o que mesmo não amparando as propostas do presente artigo, já seria um grande ganho para a educação brasileira.

2. A MENTE ESTUDANTIL E O MUNDO CONTEMPORÂNEO

Como já foi dito, o começo do século XXI trouxe inúmeras mudanças culturais e provocou choques de geração. As pessoas que tiveram que absorver o mundo virtual e os jovens que já nasceram com ele possuem latentes diferenças de como compreender o mundo. Aos jovens, estes responsáveis por conduzir o mundo junto de sua e das próximas gerações, é necessário não recebê-los com aversão,

mas sim entender seus posicionamentos e ideias. Na tarefa de ensinar isso se faz algo fundamental.

Os jovens de hoje trazem mais voz, maior ciência de seus direitos, maior interação e poder transformador devido à velocidade das mídias digitais. Com essa nova mentalidade, ensiná-los se torna algo diferente do que as gerações de seus pais. Compreendê-los é compreender o futuro da sociedade e como as aulas deverão ser moldadas para atender suas necessidades e pensamentos.

Em julho de 2017, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo realizou uma pesquisa com os estudantes da rede pública. Respondendo por um aplicativo online, o que já demonstra um padrão de abordagem ao comportamento jovem, 43,6 mil jovens, equivalente a 10% dos estudantes da rede, entre 8 e 18 anos de idade responderam as questões que serviriam de base para as novas políticas públicas educacionais do município. Como retrata a matéria da Folha de São Paulo do dia 21 de julho de 2017, a tecnologia é o desejo dos estudantes.

Um dos gráficos da pesquisa e divulgada no jornal, estabelecendo a afirmação a ser completada pelos alunos da rede municipal falava “Fica mais fácil aprender quando o professor...”, a qual a resposta que liderava o gráfico era “Usa tecnologia”, escolhida por 58% dos estudantes. A segunda opção é “Abre para discussões”, que é escolhida por 55% dos alunos.

Figura 1 – Desejos dos alunos



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SALDAÑA, 2017, p. 81)

Essa pesquisa deixa claro a vontade dos alunos em ter mais tecnologia na sala de aula, o que acaba sendo uma relação da aula com o seu cotidiano,

povoado por uso de ferramentas digitais, celulares e computadores. A questão das discussões merece atenção ao parâmetro da autonomia do aluno. A discussão exerce o papel de independência e de envolvimento discente, o que demonstra o caráter mais atuante dos jovens. Em um mundo conectado, cada jovem é um agente de mudança que pode impactar o mundo ao seu jeito. Um mundo virtual que sempre quer saber a opinião de seus usuários acaba refletindo na mentalidade do estudante durante a sua postura na sala de aula.

Essa posição do estudante deve estar conectada a um professor, entendido de suas capacidades transformadoras e que orientam o aluno. Tanto a tecnologia quanto as discussões são inertes sem a postura mediadora do professor, principal motivador daquela situação. Antoni Zabala pontua:

“Que o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos; quer dizer, depende de como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender.”³³³

Durante o uso das tecnologias em sala de aula na prática do projeto PIBID, foi a atuação condutora do professor e dos bolsistas que possibilitou o desenvolvimento salutar das aulas, tanto nas aulas expositivas quanto nas atividades que usavam a tecnologia.

O pensamento jovem se destaca então pelo apego à tecnologia e à sua capacidade independente, desbravadora nas redes sociais que o dá uma voz a ser ouvida pelos seus amigos e seguidores. É função da escola e dos órgãos competentes entender o modo de pensar dos “millenials” para aprimorar o ensino e ter o norte de como as aulas devem ser direcionadas.

3. USO DE TECNOLOGIAS EM OUTROS PROJETOS

Além do projeto PIBID que aqui será relatado, o uso de tecnologias em salas de aula também foi analisado por vários pesquisadores. Serão retratados aqui artigos que contemplam o projeto “TV Pendrive” no estado do Paraná e os experimentos ocorridos no estado da Bahia e do Piauí.

Na década passada a Secretaria Estadual de Educação do Paraná organizou um projeto que “(...) que prevê televisão de 29 polegadas para as 22 mil

³³³ ZABALA, 1998, p. 91

salas de aula da rede estadual de educação – com 2 entradas para VHS, DVD, cartão de memória, pen drive e saídas para caixas de som e projetor multimídia.”³³⁴ Essa inclusão tecnológica nas escolas foi alvo de muitos estudos para avaliar os seus resultados. Há algumas críticas que refletem em muitas vezes as novas fronteiras pedagógicas do uso das tecnologias em sala de aula e os problemas relacionados a estrutura e à dificuldade dos docentes em usufruir das ferramentas, mas há também muitos resultados positivos vindos de depoimento dos próprios professores e apontados por pesquisadores na área.

Edgar de Castro, analisando os usos dessa tecnologia em sala de aula com a disciplina História diz que: “Um professor apontou para as possibilidades que a TV Pendrive traz para o ensino em sala de aula, ao integrar textos, gráficos, linguagem audiovisual e pictórica.”³³⁵

Porém, junto com essas perspectivas positivas, ele se atenta ao mau uso da TV Pendrive pelos professores, como relatado em outros depoimentos: “A TV Pendrive corre o risco de reforçar certas práticas em sala de aula onde o ensino é tradicional aliada a uma nova tecnologia”³³⁶ e também:

“A TV Pendrive não se reduz simplesmente a um meio técnico em sala de aula. Ela precisa necessariamente ser vista pelo docente como um instrumento mediador entre o aluno e a sociedade, para que ele possa se apropriar do saber, redescobrando e reconstruindo o conhecimento.”³³⁷

Esses depoimentos retratam bem os usos e a necessidade de se aprimorar o projeto. Sem o fator docente, mediador que aqui nesse artigo já foi afirmado como fundamental, a tecnologia não será utilizada decentemente, tendo em consequência outros problemas.

Outro estudo, feito por Fernando Augusto Violin, dessa vez direcionado para o uso de tecnologias no ensino médio para a matéria de Sociologia no estado do Paraná também aponta relatos semelhantes ao de Castro. Em alguns depoimentos são faladas as vantagens do uso de tecnologias em sala de aula, o que é sintetizado por Violin:

“A TV Pendrive pode ser pensada como uma aliada nesse sentido, pois é um objeto presente no cotidiano do aluno que prende vários dos seus sentidos no momento de transmissão. Pensando de forma educativa,

³³⁴ VIOLIN, 2011, p. 3

³³⁵ CASTRO, 2009, p. 13

³³⁶ id, p.10

³³⁷ id

podemos utilizar esse recurso para transmitir conteúdos selecionados com o objetivo de alargar a visualização de um problema a ser estudado.”³³⁸

Saindo do Paraná, o artigo também relata outra experiência. Resultado de uma parceria da UNESCO com o Ministério da Educação, foi realizado um experimento nos estados da Bahia e do Piauí, prevendo utilizar de tecnologias na sala de aula. Foram selecionadas escolas no ensino médio e construídos processos para estimular a atuação dos docentes e discentes. Ao contrário do Paraná, o uso nos dois estados não se limitou apenas aos televisores, mas sim à toda uma grande articulação de softwares e atividades delimitadas, projetos e outras ferramentas para o estudo que estabeleceriam o resultado do contato das escolas com as tecnologias.

Os depoimentos de professores no estudo representam o sucesso do experimento:

“A participação dos alunos nas atividades propostas se deu de forma mais efetiva, havendo um bom desempenho e desenvolvimento pessoal dos alunos, além da integração entre os alunos e seus pares e com o corpo docente. Além disso, sentem-se mais motivados, mais participativos e desenvolveram habilidades em comunicação virtual, oral e escrita (Professor).”³³⁹

“Percebemos que a busca de novas metodologias em nossas aulas, enriqueceu bastante nossa prática educativa e os conteúdos ministrados tornaram-se mais significativos, como demonstram os próprios depoimentos dos alunos que diziam, – ‘Se eu tivesse assistido ao vídeo tinha tirado nota melhor’, ou ‘foi muito bom professor (Professor).’”³⁴⁰

Em conclusão, as pesquisadoras retratam a viabilidade de mais políticas públicas com o uso de tecnologias em sala de aula:

“As estratégias adotadas para a formação continuada e em serviço – conjugação de momentos presenciais e a distância, simultaneidade na aquisição de competências técnicas e pedagógicas por parte dos professores, diretores e coordenadores, existência de tutoria presencial e a distância, acompanhamento sistemático para apoio às demandas pedagógicas e para a avaliação contínua das ações em desenvolvimento, aliadas ao desempenho das equipes básicas e à motivação dos demais atores envolvidos no processo, bem como o apoio das secretarias de Estado da Educação, por meio das coordenações do Ensino Médio e dos setores de Tecnologias (TV Escola e Informática) –, demonstraram a viabilidade do projeto e os resultados alcançados.”³⁴¹

Como reafirmado várias vezes durante esse artigo, o uso das tecnologias devem estar aliadas a um projeto pedagógico, já que a mudança para as tecnologias tende a ser um longo processo, que muitas vezes pode colocar o

³³⁸ VIOLIN, 2011, p.12

³³⁹ RIBEIRO; CASTRO; REGATTIERI, 2007, p. 20

³⁴⁰ id

³⁴¹ Id, p. 25

docente um caminho delimitado a se seguir, perdendo então muito do que poderia exercer com as tecnologias.

Porém, o resultado dos projetos de tecnologias na sala de aula, tanto no Paraná como na Bahia e no Piauí retratam bem o caráter satisfatório desse uso, o que retrata ser possível uma postura de políticas públicas educacionais para se aliar a mentalidade dos jovens e às mudanças do mundo contemporâneo.

4. O USO DE TECNOLOGIA NA SALA DE AULA COM O PIBID

A experiência do ensino de História com o uso de tecnologias realizado em Franca aconteceu durante o projeto PIBID. Situado em uma escola da cidade de Franca, São Paulo, três turmas de 6º Ano experimentaram ferramentas tecnológicas na apresentação de matérias, seja na aula expositiva, seja na recomendação docente para alguma atividade. Mesmo estando no 6º Ano, esses jovens estão dentro da mentalidade “millenial”, sendo que sua geração já coloca membros de idade semelhante com representação nas mídias digitais, como perfis a se seguir nas redes sociais e canais para se assistir no YouTube, ou seja, eles estão inseridos e cresceram com a sociedade digital.

Como já foi dito, a escola utilizada dispõe de estrutura em comparação com outras escolas da rede pública, possuindo uma TV Móvel e um notebook, passíveis de serem requisitados pelos professores. Além disso, algumas salas dispõem de televisores embutidos com entrada USB, o que possibilita o uso de pendrive nas aulas.

Os bolsistas PIBID, assessorados pelo professor-supervisor, realizavam aulas usando a TV Móvel e o notebook, quando não traziam o seu próprio. Com as possibilidades que a disciplina História fornece as televisões abrigavam imagens retratando as sociedades e costumes dos povos estudados, fornecia o uso de mapas, usava filmes e áudios para ajudar a captar a atenção dos estudantes. Vídeos com edições atrativas eram utilizados para explicar matérias de forma mais lúdica e dinâmica, fugindo então do caráter abstrato dos livros, que geralmente fornecem imagens que não prendem a atenção do aluno ou não retrata com quantidade suficiente a sociedade estudada, gerando certa dificuldade no processo de memorização e aprendizagem discente.

No artigo escrito para o XXV Simpósio da ANPUH tratando justamente da tecnologia em sala de aula e do ensino da História, Mary Jones Ferreira de Moura diz:

“Juntamente com o vídeo – um excelente instrumento de sensibilização –, a TV ajuda a ilustrar a fala na sala de aula e dar vida aos cenários de história que estão nos livros ou aproximam os alunos de uma realidade distante, mas presente na sociedade.”³⁴²

Esse comentário se faz pertinente ao contexto, já que a exposição em vídeo ajudou o desempenho dos alunos no comportamento em sala de aula e nas avaliações. Além disso, com o retrato de imagens eles tiveram mais contato com o conteúdo estudado e se envolviam mais, algo exemplificado pelas perguntas em sala e pela procura dos próprios alunos nas ferramentas que possuem em casa, como computadores e celulares, sempre claro aliados à Internet.

Fora as aulas, as atividades eram direcionadas para que os alunos fizessem pesquisa com objetivos específicos de cada situação de aprendizagem. Os sites eram disponibilizados pelos bolsistas PIBID, acompanhados de recomendações de fontes. Assim, os alunos realizavam pesquisas prévias escolhendo as informações e se reuniam em grupos, mesclando a autonomia deles em adquirir o conteúdo nas fontes online e a conexão entre os membros do grupo para filtrar as notícias que ficariam no trabalho final. Assim, o contato com a tecnologia, a relação interpessoal e a independência para trabalharem, mas sempre com o olhar atento do professor-supervisor e dos bolsistas, resultou num espaço harmonioso que pela observação se demonstrou como desenvolvedor das habilidades dos discentes, sendo extremamente satisfatório tanto nas avaliações como no progresso individual que os membros do projeto acompanharam de perto.

A atração para o conteúdo feito por uma exposição diferenciada junto com as atividades em grupo são mais uma evidência do uso benéfico das tecnologias em sala de aula. Porém, há de salientar como foi feito durante esse artigo que os resultados são melhores quando se há frequente supervisão e um plano pedagógico claro, norteados os passos dos docentes e impedindo o mau uso das tecnologias, já que estas possuem grande potencial para um uso indevido se não obtiverem direcionamento. As políticas públicas devem se lembrar disso, pois como informa a Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 10º, inciso III:

³⁴² MOURA, 2009, p. 7

“Artigo 10. Os estados incumbir-se-ão de:

(...)

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios.”³⁴³

Dessa forma, os entes federados precisam honrar seus papéis como elaboradores de planos educacionais, fiscalizando e cumprindo com o bom uso dessas inovações tecnológicas, junto das coordenações pedagógicas e diretorias de cada escola que por sua vez farão a tutela dos professores. Porém, juntamente com o Estado, há a necessidade de se juntar o trabalho dos docentes, providenciando políticas articuladas com base nas experiências dos docentes.

Não obstante, os estados deverão assegurar infraestrutura para garantir o bom uso das tecnologias já que muitas vezes as ferramentas nas escolas não são suficientes, além de oferecer treinamento aos professores para o usufruto das mesmas, o que a falta pode impossibilitar um desempenho satisfatório do uso das tecnologias.

Dito isso, espera-se que haverá um melhor aproveitamento do uso das inovações tecnológicas em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

José Manuel Moran diz: “As tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos”.³⁴⁴ O uso dessas inovações permitem facilitar e aprimorar a vida humana na sociedade, possibilitando maior qualidade de vida, o que não fica fora do ensino. As novas ferramentas tecnológicas fornecem a mentalidade que agora é a vigente pelas gerações que experimentam a juventude após a virada do milênio. A escola, no papel de educar, necessita entender o que os estudantes pensam, desejam, almejam e principalmente: ainda não sabem. Os professores e toda a estrutura escolar estão assistindo os rumos da sociedade que cada vez mais se digitaliza e virtualiza. Os estudantes precisam receber amparo saudável para compreender o espaço ao seu redor e ao mesmo tempo serem estimulados pelas ferramentas que mantêm espaço nos últimos anos em todos os setores do cotidiano.

O docente age então escolhendo os recursos que os jovens já dispõem e direciona isso de forma benéfica e pensada para o aprendizado, conduzindo o

³⁴³ BRASIL, 1996, p. 27838

³⁴⁴ MORAN, 2000, p. 27

jovem nesse mundo digital, criando as bases para o desenvolvimento do mesmo que está imerso nessa sociedade digitalizada, mas ainda não se encontra consciente de tudo que o rodeia. Se eles necessitam de um método para aprender, agora envolto pelas novas tecnologias, há a necessidade primeira e última de se aprender.

Esse artigo buscou avaliar o uso de tecnologia na sala de aula no ensino da História, usando como base a opinião dos próprios estudantes, o contexto que eles estão imersos, as experiências ocorridas em outros pontos do Brasil que foram pesquisadas e estudadas e a própria experiência dos autores em sala de aula disponibilizada na estrutura do projeto PIBID. Os resultados acabam revelando um cenário satisfatório nos usos dessas inovações tecnológicas, desde que bem articuladas e amparadas por um projeto pedagógico.

Dessa forma, propõe-se como política pública aos órgãos competentes a avaliação de mais estruturas para as tecnologias em sala de aula, amparadas pela estruturação de currículos e manuais, com a preocupação de que os estudantes estão imersos no espaço digital e precisam de uma educação voltada para o seu tempo e que também corresponde as várias inovações que em um passo cada vez mais rápido povoam a sociedade.

O professor, amparado por todas as informações que carrega, precisa estar sempre se aprimorando, o que gera consequências nas aulas dadas e na educação transmitida. Apenas com a constante evolução e a eterna atenção às mudanças na sociedade que há de se conseguir um ensino conectado com os alunos e projetado para o futuro, o que não seria diferente no ensino de História.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841

CASTRO, Edgar de. ***TV Multimídia como mediação nos processos ensino-aprendizagem nas aulas de história: desafios e possibilidades***. Artigo Científico apresentado a Secretaria de Estado da Educação, como requisito para a conclusão de estudo, no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: UFRP, 2009.

CASTRO, Jane Margareth de; REGATTIERI, Marilza Machado Gomes; RIBEIRO, Antonia. ***Tecnologias na sala de aula: uma experiência em escolas públicas de ensino médio***. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. ***Novas tecnologias e mediação pedagógica***. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MOURA, Mary Jones Ferreira de. ***O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica***. Artigo apresentado no XXV Simpósio da ANPUH. Fortaleza: UFC, 2009.

PERRENOUD, Philippe. ***Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar***. Porto: Porto Editora, 1995.

SALDAÑA, Paulo. Em SP, alunos do município querem tecnologia, mas rejeitam reforço. ***Folha de São Paulo***. São Paulo, 21 jul. 2017. Educação, p. B1.

VIOLIN, Fernando Augusto. ***A utilização da TV Pendrive no ensino de sociologia como possibilidade da aprendizagem significativa***. Artigo apresentado no II Seminário de Estágio de Licenciatura de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. 2011/ Sugestões de ensino de Sociologia / (organizadora) Ângela Maria de Sousa Lima... [et al.]. – Londrina: UEL, 2012.

ZABALA, Antoni. ***A Prática Educativa: como ensinar***. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

MARCELINO, Gabriela Helena dos Santos – Uni-FACEF³⁴⁵

QUERINO, Letícia Ferreira – Uni-FACEF³⁴⁶

VIEL, Sílvia Regina – Uni-FACEF³⁴⁷

1. INTRODUÇÃO

A primeira descrição relacionada ao Transtorno do Espectro Autista foi apresentada por Leo Kanner, um psiquiatra austríaco, em 1943, utilizando como referência a observação de onze casos acompanhados por ele, através da verificação de algumas características em comum como, problemas comportamentais e dificuldades na comunicação. Atualmente a desordem é definida como Transtorno do Espectro Autista (TEA), que unificou o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não-especificado e a síndrome de Asperger.

Os indivíduos que possuem esse transtorno têm como característica a deficiência no desenvolvimento da linguagem, dificuldade na interação social, interesses e movimentos repetitivos, dificuldade de relacionamento com a sociedade, falta de contato visual, comprometimento na fala, se expressa a partir de gestos, evita contato físico e afetivo, não se adapta a mudanças na rotina, apego à objetos e prefere ficar sozinho.

Os graus de intensidade do Autismo variam de leve a grave, e a cada grau aumenta o comprometimento na interação social. Segundo Ana Ségria Rodrigues Cal (2007), mãe de uma menina autista, uma neurologista afirmou que sua filha tinha “uma doença progressiva, sem cura, que levaria à automutilação e inviabilizaria o convívio social”.

Quando a criança é diagnosticada com Autismo grave, de acordo com Tânia Nagueira (2007) “É como se, na presença de um tumor, antes de saber se ele

³⁴⁵ Aluna regularmente matriculada no 6º semestre do curso de Licenciatura em Matemática no Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF.

³⁴⁶ Aluna regularmente matriculada no 6º semestre do curso de Licenciatura em Matemática no Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF.

³⁴⁷ Professora Doutora e chefe do Departamento do curso de Licenciatura em Matemática no Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF.

é cancerígeno, o médico recomendasse quimioterapia e aconselhasse o paciente a fazer seu testamento”.

Torna-se então, necessário que a família busque o máximo de orientação e apoio, para que esse prognóstico não afete a criança a ponto de prejudicar seu desenvolvimento. Como por exemplo, a Professora Temple Grandin nascida em Boston, nos Estados Unidos em 1947, que apesar de diagnosticada ainda quando criança com Autismo grave tornou-se veterinária e fez pós-doutorado na área, e é especialista em ciências animais. Ela afirma que a ajuda de sua mãe foi crucial para seu desenvolvimento, pois apesar de seu diagnóstico ela sempre a incentivava a levar uma rotina normal.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De acordo com o Dicionário Infopédia a definição de espectro no ramo da física é dada como resultado da dispersão, ou seja, a representação de diferentes intensidades e amplitudes.

Quando jogamos uma pedrinha em um lago de água parada, ela gera várias pequenas ondas que formam camadas mais próximas e mais distantes do ponto no qual a pedra caiu. O espectro autista é assim, possui várias camadas, mais ou menos próximas do autismo clássico (grave), que poderia ser considerado o centro das ondas, o ponto onde a pedra atingiu a água. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 63).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – V), que é um guia de classificação diagnóstica, o autismo não é uma doença, e sim, um distúrbio de cunho psiquiátrico. Os indivíduos que possuem esse transtorno têm como característica a deficiência no desenvolvimento da linguagem, dificuldade na interação social, interesses e movimentos repetitivos, dificuldade de relacionamento com a sociedade, falta de contato visual, comprometimento na fala, se expressa a partir de gestos, evita contato físico e afetivo, não se adapta a mudanças na rotina, apego à objetos e prefere ficar sozinho.

Todas essas características variam de acordo com o grau de intensidade do distúrbio, sendo assim, o autista pode ou não apresentar todos os comportamentos típicos, precisando ter um acompanhamento e um diagnóstico médico, feito geralmente por psiquiatras.

O autismo tem sido diagnosticado entre 2 e 3 anos de idade, através da observação de características muito singulares, alguns pesquisadores apostam

na tese de que o autismo seria causado por uma inflamação no cérebro, outros acreditam e tentam provar que a alteração é uma disfunção hormonal causada durante a gravidez.

A tese mais aceita atualmente refere-se ao autismo como um distúrbio genético, causado por alterações nos genes responsáveis pela produção de serotonina, uma substância neurotransmissora do cérebro, ou seja, ela faz a transmissão de dados entre neurônios.

O tratamento tem que ser individualizado, respeitando o grau do espectro, contanto com o apoio da família, que nem sempre concordam com o diagnóstico. Atualmente existem diversas instituições espalhadas pelo Brasil, que oferecem apoio aos pais e tratamento médico, psiquiátrico e psicológico para autistas com laudo, algumas delas são: AMA (Associação de Amigos Autistas) fundada em 1993 por pais de autistas, FADA (Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Autista) entidade sem fins lucrativos fundada em 1988, ABRA (Associação Brasileira de Autismo) também uma entidade sem fins lucrativos criada em 1988, AUMA (Associação dos Amigos da Criança Autista) entidade assistencial criada em 1990 e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) entidade também assistencial constituída em 1968.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

Perante as informações do contexto apresentado, e a par de que o autista pode possuir dificuldades na interação social e comunicação, podemos verificar que essas pessoas necessitam de atendimento especializado para desenvolverem suas habilidades. Segundo a Política Educacional da Educação Especial – PNEE (BRASIL,1994) essas crianças são da clientela de Educação Especial. Mazzota apud Cavalcante (2009, p. 158) esclarece que Educação Especial:

...se caracteriza por alguns elementos tais como: Currículo especial ou adaptações ao currículo comum, recursos materiais, equipamentos e aparelhos específicos e pessoais profissionalmente preparados. Dentre tais elementos, o pessoal profissional particularmente o professor, constitui o pilar fundamental. Evidentemente ao lado das condições gerais e específicas de que dispõe para o desenvolvimento de seu trabalho e de sua posição no contexto educacional e social em que atua, a competência profissional do docente “põe em cheque” o funcionamento da educação

escolar. Necessariamente mediadas pela educação comum, educação especial e situação de excepcionalidade na educação escolar dependem fundamentalmente da qualidade ou da competência dos professores comuns ou especializados. (MAZZOTA, apud CAVALCANTE 2009,p.158).

Percebemos que existe uma grande responsabilidade atribuída ao professor, e que sua formação é extremamente importante para direcionar sua atuação. Ao educar uma criança autista, o profissional precisa de grande conhecimento sobre as características da criança, seus comportamentos mais frequentes, as áreas que são mais comprometidas.

De acordo com Bueno apud Oliveira, et al (2012, p. 2), “dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, sem que se ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”.

4. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Atualmente o método de ensino vigente nas escolas, na sua grande maioria, é embasado no método tradicional de ensino, onde se acredita na transferência de conhecimentos. Esse tipo de aprendizagem viola os princípios de Freire (1996) que acredita que ensinar vai muito além de transferir conhecimento, o professor deve dar a seus alunos a possibilidade da construção do próprio saber.

Mesmo a matemática estando presente em todos os momentos de nossas vidas, seja ela nas experiências mais simples como contar, dividir e comparar, muitos ainda possuem dificuldades na disciplina.

4.1. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA AUTISTAS

Conforme já descrito, a aprendizagem de um aluno com TEA deve ser totalmente contextualizada e adaptada a situações cotidianas e a meios visuais, assim sendo, o método de ensino tradicional vigente não se torna algo propício para essa aprendizagem.

Dentre os métodos utilizados para a aprendizagem de alunos com TEA, destacam-se o método TEACCH e o método ABA. O Método Teacch (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children); em português: Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação, foi desenvolvido nos Estados Unidos,

pelo Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte.

Para a aplicação deste método, primeiramente a criança é avaliada por um procedimento chamado PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado). Neste procedimento os profissionais avaliam os pontos fortes e as dificuldades que o TEA envolvido possui, para assim desenvolver um programa individualizado que supra as necessidades educacionais e sociais deste aluno.

Uma sala organizada para utilizar o modelo TEACCH deve estar inserida em uma escola de ensino regular, promovendo a inclusão. O aluno com TEA intercala a frequência entre a sala adaptada e a turma base, tendo por objetivo a capacidade de desenvolver o trabalho independente da criança fornecendo padrões de referência, explícitos na estruturação da sala de aula através de recursos visuais, musicais e gestuais.

A sala com recursos do método é estruturada habitualmente por seis ambientes, denominados áreas de trabalho, aprender, trabalhar, brincar, computador, trabalhos de grupo e área de reunião.

O Método Aba (O Applied Behavior Analysis), em português, Análise do Comportamento Aplicada é um método de abordagem psicológico que sonda e desenvolve aplicações através da análise do comportamento humano. O ABA só pode ser praticado por um terapeuta especializado no método, em um ambiente preparado, livre de possíveis distrações, pois, o objetivo é ajudar a criança com TEA a desenvolver habilidades, por meio de repetição para incentivar o comportamento desejado e impedir comportamentos inadequados.

5. SEQUENCIA DIDÁTICA

Com base nas pesquisas feitas sobre os métodos TEACCH e ABA, citados anteriormente, desenvolvemos uma sequência didática tendo como tema principal as operações básicas de soma e subtração, contendo brevemente atividades embasadas ao método TEACCH.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DISCIPLINA: MATEMÁTICA

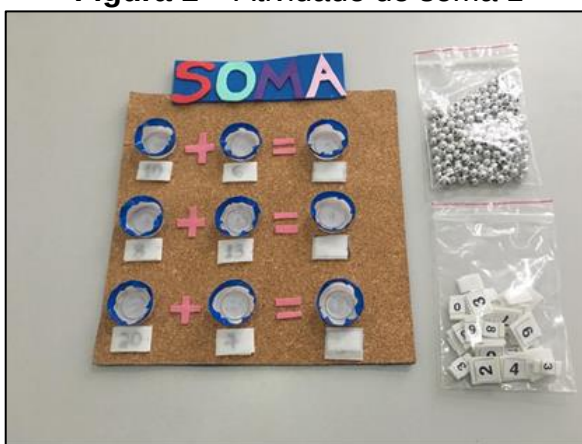
Tema: Operação básica de soma.

Objetivos: Trabalhar de maneira concreta a operação de soma.

Conteúdos trabalhados: Soma de materiais concretos e suas respectivas representações em algarismos.

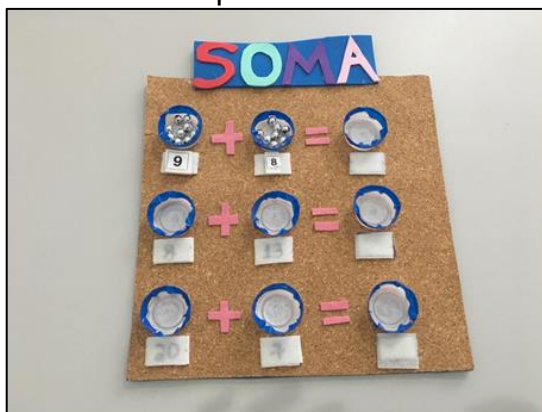
Materiais utilizados: E.V.A, copo descartável, tampas de garrafa, garrafas plásticas, esferas, fita colorida e velcro.

Figura 1 – Atividade de soma 1



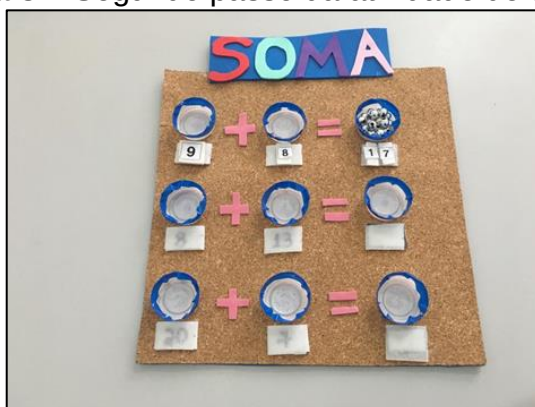
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 2 – Primeiro passo da atividade de soma1



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 3 – Segundo passo da atividade de soma 1



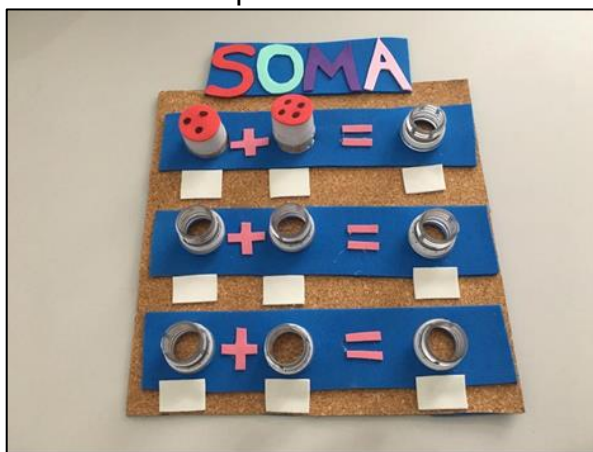
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 4 – Atividade de soma 2



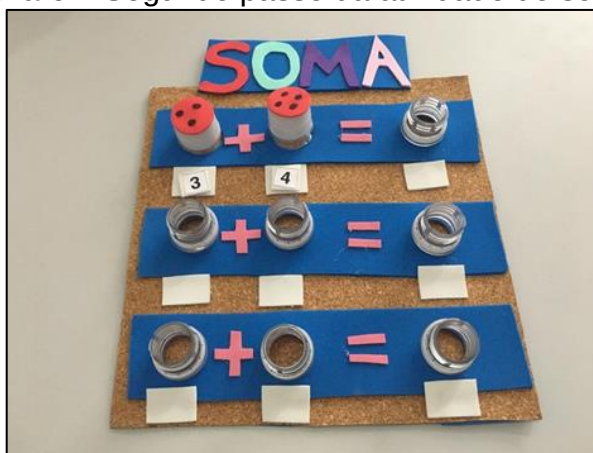
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 5 – Primeiro passo da atividade de soma 2



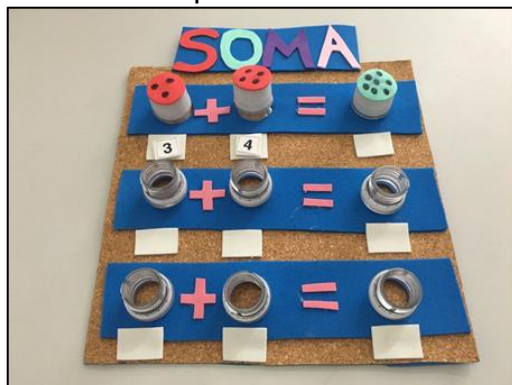
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 6 – Segundo passo da atividade de soma 2



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 7 – Terceiro passo da atividade de soma 2



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DISCIPLINA: MATEMÁTICA

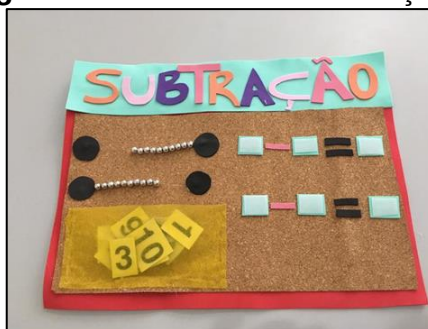
Tema: Operação básica de subtração.

Objetivos: Trabalhar de maneira concreta a operação de subtração.

Conteúdos trabalhados: Subtração de materiais concretos com suas respectivas representações em algarismos, e subtração utilizando o algoritmo.

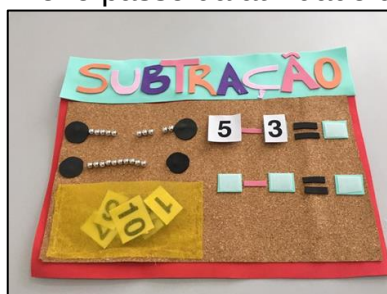
Materiais utilizados: E.V.A, garrafa plástica, esferas, fita colorida, velcro, fichas com algoritmos de subtração.

Figura 8 – Atividade de subtração 1



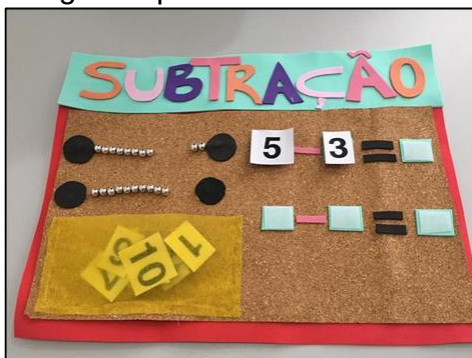
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 9 – Primeiro passo da atividade de subtração 1



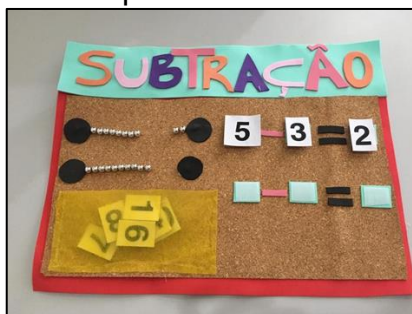
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 10 – Segundo passo da atividade de subtração 1



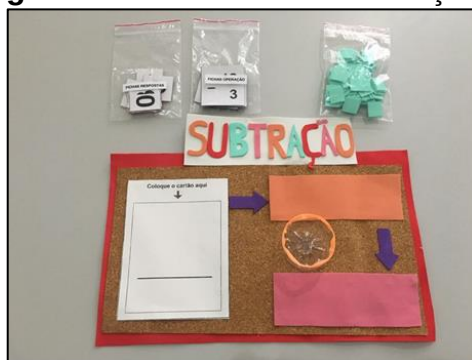
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 11 – Terceiro passo da atividade de subtração 1



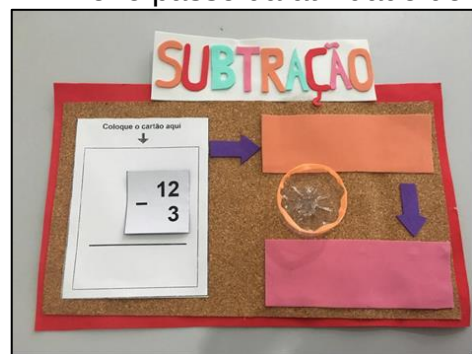
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 12 – Atividade de subtração 2



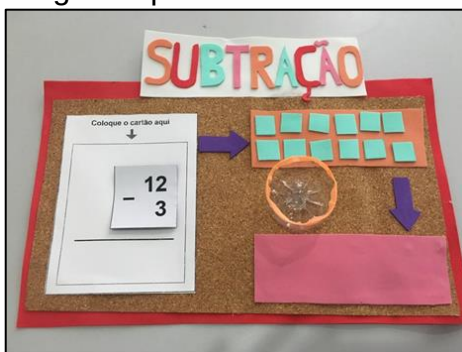
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 13 – Primeiro passo da atividade de subtração 2



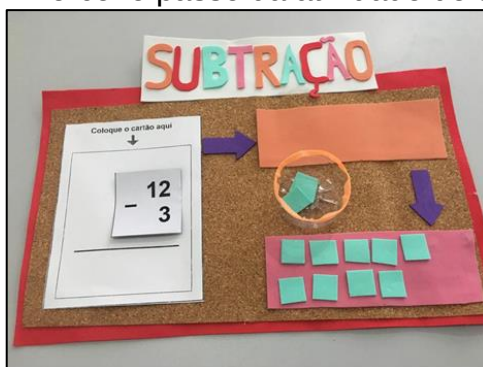
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 14 – Segundo passo da atividade de subtração 2



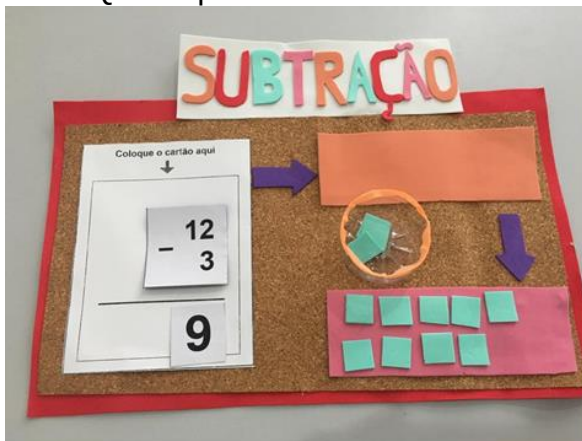
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 15 – Terceiro passo da atividade de subtração 2



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Figura 16 – Quarto passo da atividade de subtração 2



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho refletimos a respeito da importância da postura docente quanto a sua atuação em sala de aula e o quão relevante é a capacidade de olhar sob diversos ângulos uma mesma situação. A escassez de materiais relacionados aos conteúdos matemáticos nos motivou a desenvolver atividades que contemplassem as habilidades do público pesquisado, contribuindo com toda a

comunidade acadêmica, através de materiais construídos ao transcorrer da pesquisa, baseadas em métodos estudados.

Tudo que foi desenvolvido no decorrer da pesquisa teve como preocupação o bem estar, a qualidade de vida e de ensino dos alunos com TEA, procurando sempre a melhor maneira de adaptar os conteúdos de acordo com suas necessidades, priorizando suas habilidades e respeitando seus limites.

Como futuras professoras de matemática sentimos a necessidade de mostrar que as pessoas com o transtorno são capazes de aprender matemática, precisando somente de adaptação para que suas necessidades, sejam elas quais forem, sejam contempladas.

Deste modo, a montagem dos materiais pedagógicos construídos tiveram como preocupação a necessidade de adaptação de tal maneira que as operações citadas ficassem claramente expostas, dando liberdade ao aluno para realiza-las de maneira prática e explícita.

Durante a confecção do trabalho percebemos que, mesmo com o avanço das pesquisas na área, ainda é escassa a quantidade de materiais e referências relacionadas ao assunto, tornando árdua a caminhada, mas em todo momento tínhamos a certeza de que valeria a pena cada dificuldade encontrada, pois desde o princípio tínhamos como objetivo contribuir com o ensino matemático para esse público tão singular.

Ao transcorrer do trabalho tivemos a oportunidade de descobrir a importância da afetividade na atuação profissional, não somente no que se refere aos anjos azuis (maneira carinhosa de se referir as pessoas com TEA), mas também ao amor que precisa ser depositado em cada atitude vivida. Através do estudo descobrimos algo que levaremos por toda vida, pois como diz Jeff Bezos, “Você não escolhe as suas paixões. Suas paixões escolhem você”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Renalva Ribeiro. *Ensino e Aprendizagem da Matemática*: um estudo de caso no Ensino Fundamental, Tocantins, n. 16.

AMORIM, Leticia Calmon Drummond. *Tratamento*, São Paulo. 2009. Disponível em: < <http://www.ama.org.br/site/tratamento.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

AMY, Marie Dominique. *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Tradução de Sérgio Tolipan. 1ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 205 p.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Transtornos do neurodesenvolvimento: Transtorno do Espectro Autista. Porto Alegre, 2014.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA. *Tratamento*. São Paulo, 2009.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. *Método Teacch: Tratamento e Educação para autistas*. Minas Gerais.

AVELAR, Maria Stela de Figueiredo. *Autismo e família: uma pequena grande história de amor*. 1. Ed. São Paulo: Edusc, 2001. 144p.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Brasília: LTr, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CAVALCANTE, Mirta Maria de Souza. A formação de professores e a educação de autistas em escolas da rede pública da zona centro-sul da cidade de Manaus, Londrina, p. 157-164, nov.2009.

CÉSAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. *Metódo do estudo de caso ou Método do caso? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração*. 2005. Disponível em <
http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf>. Acesso em 12 mar. 2017, 21:10.

CIOLI, Gabriella Celestino. Inclusão de autistas na escola regular: reflexões iniciais. 2014, 21 f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

COMO ensinar fatos matemáticos a uma criança autista. Disponível em: <
<http://pt.wikihow.com/Ensinar-Fatos-Matem%C3%A1ticos-a-uma-Crian%C3%A7a-Autista>>. Acesso em: 15 jun, 2016, 11:03.

CRUZ, Deusina Lopes da. *Olhe os autistas nos olhos: direitos de cidadania, dever da família, do Estado e da sociedade*. 2013. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cssf/audiencias-publicas/audiencias-publicas-anteriores/audiencia-2013/audiencia-02.04/apresentacao-1>>. Acesso em 16 jan. 2017, 11:05.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar –idéias e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. 144 p.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. 3.ed. Porto Alegre: Penso 2016. 320 p.

FETZER, Fernanda. *Processo de ensino-aprendizagem de matemática: o que dizem os alunos?* Ponta Grossa, n. 9.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 120p.

GOMES, Camila Graciella Santos. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Rev. Bras. Esp. Marília*, v.16, n.3, p.375-396, Set,-Dez.,2010.

GRANDIN, Temple; Scariano, Margaret M. *Uma menina estranha*: autobiografia de uma autista. São Paulo: Cia. Das Letras, 1999. 200 p.

KANNER, Leo. *Psiquiatria infantil*. Tradução de Ricardo Olea G. 4 ed. Chile: Zig-Zag, 1944. 1.051 p.

LAGO, Mara. *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/1183/1377/0638908.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2017, 14:54.

MEDEIROS, Karla Maria da Silva. Autismo. *Caderno pedagógico Autismo*. Cabo Frio, 2001.

MELO, Joaquim. *Material didático para Autistas*. Disponível em: <<http://www.autismonoamazonas.com/2010/11/material-didatico-para-autistas-jogo-de.html>>. Acesso em 25 ma. 2016, 13:12.

MÉTODO teacch (Tratamento e Educação para autistas). APAE- Teófilo Otoni, Minas Gerais. Disponível em: <<http://teofilootoni.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/35955>> Acesso em: 25 abr.2017.

NOGUEIRA, Tânia. Um novo olhar sobre o Autismo. *Época*, n.473, 11 junho 2007. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR77644-8055,00.html>>. Acesso em 16 Jun. 2016. 12:29.

OLIVEIRA, Elizângela de Souza et al. Inclusão social: Professores preparados ou não?. *Polêmica*, Acre, v.11,n.2. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>>. Acesso em 17 fev. 2017. 01:12.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RIBEIRO, Sabrina. *ABA: Uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo*. 2010. Disponível em <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/aba-uma-intervenc-o-comportamental-eficaz-em-casos-de-autismo>>. Acesso em 12 mar. 2017, 21:32.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. *Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar*. 2008, 36 f. (Trabalho de conclusão de curso em matemática). CRDA – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008.

SANTOS, Osane Oliveira. *O processo de ensino-aprendizagem da disciplina matemática: possibilidades e limitações no contexto escolar*. (Trabalho de conclusão de curso em pedagogia). UEMA — Universidade Estadual do Maranhão, Maranhão.

SAVOIA, Mariângela Gentil. *A interface entre psicologia e psiquiatria: novo conceito em saúde mental*. 1ª ed. São Paulo: Roca, 2006. 203 p.

SCHNEIDER, Clarisse Lúcia. *Matemática: o processo de ensino-aprendizagem*. 2010. Disponível em: <<http://verdenovoestudos.com.br/cursos/wp-content/uploads/Matem%C3%A1tica-e-o-processo-de-aprendizagem-01.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. *Mundo singular: entenda o autismo*. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 287 p.

SILVA, Roseny Alves da. *Educação inclusiva: percepções de pedagogos sobre o processo de ensino e aprendizagem de matemática para alunos autistas na cidade de Ji-Paraná/RO*. 2014, 61 p. (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Plena em Matemática). Universidade Federal De Rondônia – Unir, Paraná, 2014.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. *A matemática na educação infantil - A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TARDEM, Felipe. *O que é ABA e quais suas características?* 2003. Disponível em <<http://entendendoautismo.com.br/artigo/o-que-e-aba-e-quais-suas-caracteristicas/>>. Acesso em 13 jan. 2017, 21:51.

TEIXEIRA, Paulo. Síndrome de Asperger. *O portal dos psicólogos*, Portugal, p.11. Disponível em: < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0254.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

VARELLA, Drazio. *TEA – Transtorno do Espectro Autista*. 2014. Disponível em: < <https://drauziovarella.com.br/crianca-2/tea-transtorno-do-espectro-autista-ii/>>. Acesso em 07 de fev. 2017, 14:07.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman , 2001.

O ENSINO DE POLÍTICA NAS ESCOLAS: A emancipação do jovem por meio da educação

PERES, Fernando Melo Gama – UNESP
PINCA, Marcela Helena Petroni – UNESP
PAPESSO, Lara – UNESP
BIASON, Rita Aparecida de Cássia – UNESP

1. INTRODUÇÃO

O presente texto baseia-se, em sua maioria, nas experiências e materiais estudados pelo Centro de Estudos e Pesquisas sobre Corrupção (CEPC), coordenado pela Prof. Dra. Rita Aparecida de Cássia Biason e composto por alunos de diversos cursos de graduação da Universidade Estadual Paulista “Dr. Júlio de Mesquita Filho”, no campus de Franca. O grupo de extensão tem suas atividades pautadas pelo estudo da estrutura e das relações políticas do Brasil pelo membros voluntários e, posteriormente, a ministração de aulas em diversas turmas de ensino médio da rede pública de ensino, na cidade de Franca (SP), por meio do projeto “Política para Jovens”.

Através das aulas – nas quais se busca relação horizontalizada com os estudantes – o grupo visa construir, junto do aluno do ensino médio, as bases para a formação crítica e consciente acerca da situação da política brasileira atual, buscando a emancipação sociocultural do jovem por meio do conhecimento do sistema no qual está inserido; seguindo, destarte, uma visão alinhada com o pedagogo Paulo Freire:

A conscientização é um compromisso histórico [...], implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciência-mundo.³⁴⁸

Os jovens, sendo uma geração de eleitores – e portanto futuros detentores do poder de mudança real – em formação, são de crucial posição para a transformação do país, para tanto, busca-se incentivá-los e informa-los sobre os problemas e possíveis soluções no contexto atual da política brasileira.

2. POLÍTICA E CORRUPÇÃO: são sinônimos?

³⁴⁸ FREIRE (1999).

Política e corrupção são dois termos comumente correlacionados pelo senso comum. Tal fato decorre do histórico da política nacional, maculado por práticas ilícitas desde o início da redemocratização, em 1984. Paralelamente, é notável a conceituação banal e universal de corrupção, a qual acaba por banalizar a prática corrupta.

A imensa quantidade de práticas correlacionadas com a prática corrupta é notável no dia-a-dia do Brasil, como bem apontado por Zani Andrade Brei:

O termo corrupção inclui uma enorme diversidade de atos: trapaça, velhacaria, logro, ganho ilícito, desfalque, concussão, falsificação, espólio, fraude, suborno, peculato, extorsão, nepotismo e outros. Isso cria razoável dificuldade para se chegar a uma definição consensual.³⁴⁹

A partir disso, conclui-se que a ausência de um consenso acerca do conceito de corrupção é altamente prejudicial ao combate à prática nos órgãos administrativos do Brasil, visto que a corrupção torna-se intangível ao povo, detentor real do poder de mudança.

Destarte, o projeto de ensino efetivo de política nas escolas tem seu cerne na separação da corrupção da política; assim, busca-se a consciência de que o ato ilícito dentro dos meandros do sistema político-administrativo não se trata de fato inerente ao mesmo, mas consequência da fiscalização deficitária e da impunidade muitas vezes percebida nos casos de corrupção.

O grupo parte, portanto, da definição de diferentes acepções de corrupção e política, de tal sorte a desconstruir a ideia de que “política é fábrica de bandido”³⁵⁰ e buscar – por meio de metodologia dialética – alicerçar o conceito de maneira mais adequada entre os estudantes de ensino médio. Através da separação da corrupção como incutida no senso comum, a saber, como pura desonestidade, e do conceito que a ciência política e o Código Penal do Brasil dão sobre o mesmo tópico, objetiva-se estabelecer, entre os jovens, a concepção de que o combate à corrupção não envolve, necessariamente, a mudança social completa, mas sim a maior e mais intensa fiscalização e punição dos envolvidos.

³⁴⁹ BREI, p. 65.

³⁵⁰ Frase dita por um aluno durante aula quando questionado sobre o que é política.

Ademais, por meio de tal distinção, busca-se incentivar o interesse dos alunos no sistema político, demonstrando a importância da participação direta do cidadão no sistema político do país; enaltecendo, com isso, a importância do voto consciente e da fiscalização.

3. O INCENTIVO À REFLEXÃO E O DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO

O sistema educacional posto é baseado, sobretudo, na mera reprodução de saberes, inculcando no aluno, “folha em branco”, uma lista do que deve ser sabido. Ocorre que desta forma não é incentivado o desenvolvimento do senso crítico, nem da criatividade.

As informações “decoradas” não são guardadas de forma coesa capaz de concatenar os conhecimentos aprendidos, pois que é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”³⁵¹

Já que o sistema estabelecido não é acostumado a questionar o aluno de seus saberes e opiniões, o grupo CEPC busca essa mudança. O grupo se reúne e tece discussões entre si para incitar as reflexões dos estudantes. A finalidade é lidar com o senso comum e, na forma de uma maiêutica socrática, refletir por meio de questionamentos para recriar verdades.

Acima de tudo é imprescindível aprender a discutir, ouvir e falar, respeitando o outro e suas ideias, pois o que parece banal de ser dito é muito importante numa sala de aula com inúmeros pensamentos diferentes e que, se não colocados em questionamento, serão suas verdades. Além disso, busca-se transmitir o conhecimento de uma maneira criativa e que interaja com o ouvinte, aproximando-o do que está sendo explicado.

O funcionamento da aprovação de uma medida provisória, por exemplo, pode ser explicado apenas com palavras sonolentas ou pode ser feita uma dinâmica que aborde a ideia de um projeto de lei sendo criado, dividindo a sala no Congresso Nacional, em ministros e até em um presidente, eleito pela própria sala.

³⁵¹ FREIRE, 2014.

A interação do grupo de extensão com os alunos e dos alunos entre si faz com que haja um melhor entendimento e uma aproximação entre os que ali estão, favorecendo discussões e o desenvolvimento de um senso crítico capaz de, por meio de uma forma lúdica, entender o funcionamento de algo complexo, como a organização do Estado.

A confusão entre os conceitos de política e de corrupção é outro grande exemplo na medida em que as definições eram vistas como sinônimas por muitos alunos. E se isto é aquilo, a política seria corrupção e, portanto, deveria ser afastada daqueles que são honestos e deveria continuar a gerar mais corrupção num ciclo vicioso. A discussão em sala de aula visa construir essa diferenciação em vista de uma maior participação e entendimento da política pelos alunos.

A emancipação do jovem é inerente ao seu desenvolvimento crítico como ser humano capaz de entender as relações nas quais está inserido e a organização da sociedade como um todo. A educação é uma forma de intervenção no mundo e um instrumento para levar o aluno a criação do senso crítico.

Em uma aula dada pelo grupo, uma menina disse que a única forma de mudar a sociedade seria com “amor” em todas as esferas, que só esse sentimento, que engloba a solidariedade, seria capaz de transformar as pessoas naqueles que prezam pelo coletivo acima do individual.

Os mais idealistas diriam que a busca por uma sociedade mais justa precisaria ser guiada por filósofos, outros diriam que precisaria haver mais fiscalizações, outras diriam que precisaríamos de mais amor.

Por isto ou por aquilo, o grupo busca trazer à tona discussões sobre a sociedade e sua gerência por meio da política e da conscientização do poder envolto nas mãos dos cidadãos, colocando em pauta assuntos relacionados à sociedade que compomos e incitando o desabrochar de novas ideias e formas de ensinar.

4. FORMA DE ATUAÇÃO:

O projeto “Política para Jovens”, engendrado no bojo dos estudos do Centro de Estudos e Pesquisas sobre Corrupção“, empreende articular a Pesquisa e o método pedagógico para desenvolver, junto aos alunos de ensino médio da rede pública, a criticidade que demanda o entendimento da política. Para tal, o grupo que

irá trazer a cabo este projeto tem como intuito trabalhar com os educandos por meio de minicursos, aulas e debates nas escolas, fundamentando estas ferramentas de aprendizado com diversas perspectivas acerca do conteúdo.

Entre as ferramentas que irão ocasionar os espaços de aprendizagem, os minicursos despontam como ótimas oportunidades para os estudiosos de áreas tais como Direito e Ciência Política discorrem sobre os temas vigentes de maneira mais profunda, proporcionando o debate voltado ao público secundarista e também de pesquisadores.

Complementar à essa proposta, o grupo desenvolve aulas expositivas nas salas de ensino médio apresentando conteúdos sobre a formação e reverberações da política brasileira. Não obstante, os membros do grupo acreditam no potencial de debates com os alunos, uma vez que a dialética é oportuna para o desenvolvimento do senso crítico e a atualização do cenário político nestes moldes, trazendo a tona os aspectos da sociabilidade em que os alunos estão inseridos para melhor atingi-los. Assim como, Serbino e Grande (1995, p. 9) ressaltam sobre tal assunto:

A formação do educador na atualidade precisa considerar, com grande seriedade os aspectos e requisitos diversos, de naturezas diferentes, que vêm constituindo o universo da instituição escolar e o universo cultural da clientela escolar que estão frequentando.

5. Organização do grupo:

O grupo é dividido em subáreas, no intuito de melhor administrar as funções do projeto. Esses setores são: pedagógico, relações públicas e mídia, produção de conteúdo, área científica e financeiro. Esta última subárea é de responsabilidade de todos os membros, objetivando uma melhor busca por financiadores. Em todas as outras, contudo, há a autonomia necessária para que desenvolvam, com o respaldo do grupo maior, as atividades do projeto.

A área pedagógica é responsável por discutir os possíveis assuntos a serem tratados em sala de aula, definir os conceitos que todo o projeto se apoiará e elaborar a condução das atividades e conteúdos abordados, através de dinâmicas, discussões e trabalhos áudio- visuais. Esses aspectos são construídos com base na

horizontalidade da iniciativa, apoiando-se, para isso, na troca de informações entre professor e aluno, tornando a aprendizagem mais didática e democrática.

A sessão de relações públicas e mídia tem os objetivos de manter uma relação direta com o público alvo através de uma identidade visual baseada nos ideais do projeto e de administrar as plataformas online de conteúdos postados semanalmente. Produção de conteúdo é a área encarregada de criar infográficos e materiais para postagem de uma maneira didática e estimulante, que faça com que os estudantes se interessem pela temática do CEPC.

A divisão relacionada ao científico é incumbida de produzir artigos e pesquisas na área de política e corrupção, estudando textos e desenvolvendo materiais apresentados em congressos a fim de gerar acúmulo teórico a este respeito.

6. MOTIVOS DE ATUAÇÃO

A premissa maior do grupo de extensão e, consequentemente, do projeto “Política para Jovens” é postular, juntamente com estudantes de escola públicas, a criticidade sobre política de forma didática, participativa e apartidária, materializada na atuação dos voluntários. Como apontado por Souza (2012, p. 36):

“(...) se converte num recurso privilegiado de mediação na interação entre pares, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, no desenvolvimento de habilidades argumentativas e no desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo do conhecimento”

Deseja-se sobrepujar o senso comum que confunde política e corrupção, criando, desde os aspectos mais latentes da vivência dos alunos, um debate crítico sobre o cenário político que os cercam. Tais aspectos têm relação com o objetivo do grupo de formar cidadãos politizados que possam reivindicar seus direitos e lutar para o exercício pleno da democracia.

7. CONCLUSÃO E DISCUSSÃO

A partir do disposto no decorrer do artigo, é evidente que a atuação do grupo não permite a exposição de resultados concretos e quantitativos, uma vez que

o projeto pedagógico encontra-se em curso e possui, como todos os outros, caráter de objetivos a longo prazo.

A inserção da política no dia-a-dia dos jovens de regiões periféricas da mancha urbana permite, de maneira incisiva, que os mesmos desenvolvam um senso crítico mais aguçado frente ao cenário político e o sistema eleitoral do Brasil. A juventude compõe a grande força de mudança do país, devido a seu grande ímpeto de luta, crítica e sua vontade por transformações; dessa forma, acredita-se, como disposto, que dela ressoará o progresso social e político que a nação almeja.

Assim, destaca-se a importância da inserção do ensino de política nas aulas de ensino médio do país, a exemplo do projeto carreado pelo CEPC e por tantos outros projetos pelo Brasil. A educação tornar-se-á, de fato, mecanismo de mudança e de despertar para um mundo de possibilidades inerentes ao cidadão ativo, consciente e crítico.

REFERÊNCIAS

BREI, Zani Andrade. Corrupção: dificuldades para definição e para um consenso. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 64-77, jan./fev. 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima; SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Campus Marília, 1995.

SOUZA, D.A. de Desenvolvimento da produção argumentativa: **Um estudo de transformações na estrutura da argumentação de estudantes universitários e situação de “Debate Crítico”**. Dissertação de Mestrado. Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: Uma revisão de documentos oficiais e publicações em artigos científicos

ANDRADE, Nayara Lança de – UNESP³⁵²
SOUZA, Tatiana Noronha de – UNESP²

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio constitui-se como a etapa final da educação básica, e deve ser objeto de ampla democratização, a partir da realização de diagnósticos para ampliação do número de matrículas, avaliação das necessidades educativas (incluindo análises em esferas locais e regionais), do corpo docente, demais profissionais da educação, da estrutura física escolar, entre outros. Essas avaliações devem resultar em metas que foquem o acesso e permanência de jovens nesse nível de ensino (KUENZER, 2010).

Tendo em vista os desafios da democratização e melhoria de qualidade do ensino médio nacional, e as propostas de alterações na organização do ensino médio brasileiro, o presente trabalho objetiva apresentar parte de uma revisão de literatura e seleção de documentos oficiais, que tratam da temática sobre as necessidades de reforma do Ensino Médio. Trata-se de uma revisão de literatura que está sendo realizada para uma dissertação de mestrado em andamento, que tem como objetivo analisar as percepções de professores e alunos sobre o Ensino Médio em nosso país, assim como o conhecimento da legislação vigente, incluindo atuais mudanças e desejos de alterações no sistema atual. Apresenta uma relação de publicações científicas e documentos dos últimos anos, que abrangem a temática do Ensino Médio.

A obtenção dos artigos científicos foi realizada a partir de buscas em bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), por meio das palavras-chave ensino médio, currículo e reformas, assim como o cruzamento destas no campo *todos os índices*. Nessas buscas foram identificados, a partir do cruzamento dos termos, um total de 76 artigos, sendo 3 encontrados a partir do cruzamento das

³⁵² Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Unesp – Campus de Rio Preto, e-mail para contato: nayara_lda@yahoo.com.br

² Professora doutora do Departamento de Economia, Administração e Educação, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias – Unesp – Campus de Jaboticabal, e-mail para contato: tatiananoronhas@gmail.com

três palavras-chave, 29 com as palavras-chave ensino médio e currículo, 11 a partir do cruzamento das palavras ensino médio e reformas e 33 para o cruzamento das palavras currículo e reformas. A busca pelo termo ensino médio gerou um total de 233 resultados, desses foram excluídos aqueles que abordavam sequências didáticas dentro de um contexto específico, como o ensino de determinada disciplina, por exemplo. Dos artigos buscados, foram lidos os títulos e resumos, para se excluísse da busca aqueles que não se enquadravam para a pesquisa em questão, sendo que 11 foram selecionados e lidos na íntegra para o presente trabalho.

Os documentos oficiais foram levantados em sites do governo Federal (Planalto Federal, Ministério da Educação) nos quais foram selecionados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Medida provisória nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000).

2. O ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) ressalta, desde seus primeiros parágrafos, que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (Artigo 5º, Título II). Aprofundando-nos em relação à questão da educação, temos em destaque a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, a igualdade de condições e permanência. No campo do ensino, estabelece a liberdade de ensinar e aprender, a gratuidade do Ensino público, o pluralismo de ideias, a valorização dos profissionais de educação e, ainda, a gestão democrática do ensino público, com padrões de qualidade garantidos.

A partir do que foi estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB) (BRASIL, 1996) concebe o Ensino Médio como obrigatório em âmbito nacional, destacado pelo Título III "Do direito à Educação e do Dever de Educar", Art. 4º "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4

(quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (...) c) Ensino Médio". Essas exigências também apresentam uma preocupação em garantir ao educando condições favoráveis para prosseguir nos estudos, após a conclusão do Ensino Fundamental.

A própria LDB prevê, no título IV "Da Organização da Educação Nacional", artigo 9º, como incumbência da União estabelecer, em parceria com o Estado, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes que servirão de base para os currículos e conteúdos mínimos, de forma a assegurar uma formação básica comum. Além disso, no Capítulo II, Art. 26, fica evidenciada a necessidade de uma parte curricular diversificada, ressaltando características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Na LDB, Seção IV, se designa o Ensino Médio com finalidade para a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação para o trabalho e a cidadania e seu aprimoramento enquanto ser humano, assim como a compreensão de fundamentos científicos-tecnológicos relacionados à parte prática de cada disciplina. Entre outras alterações propostas na Medida Provisória, sinaliza-se para a divisão do Ensino Médio de maneira a dar ênfase em áreas de conhecimento ou de atuação profissional, seguindo critérios da própria instituição de ensino, em: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e formação técnica e profissional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) selecionados para o presente estudo foram as publicações do ano 2000, com especial atenção na sessão de Bases Legais. Essa escolha se deve ao fato de esse ser um documento amplamente difundido entre os profissionais da educação, além de suas orientações serem muito utilizadas na elaboração de livros e materiais didáticos.

Segundo os PCNs o ensino não deve se tratar do acúmulo de informações, mas servir para uma formação completa, que vise a preparação científica e a aplicabilidade de conhecimentos na área de atuação escolhida pelo estudante. Segundo o documento, as matrículas na modalidade do ensino médio vêm aumentando ao longo dos anos, porém no período noturno, evidenciando um momento pelo qual passa o país, de valorização da educação para a ocupação de postos de trabalho, além de ser uma indicativa de que o acesso à educação a grupos excluídos da sociedade vem aumentando.

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar (BRASIL, 2000, p. 12).

Quanto à formação do aluno, o documento defende “[...] a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000, p. 5). Além disso, apresenta uma proposta mais voltada à uma formação geral, em oposição à formação específica, dessa forma, defende o desenvolvimento da capacidade “[...] de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000, p. 5).

Com a necessidade de mudanças no sistema de Ensino vigente, cabe ressaltar que a Medida Provisória (MP) nº 746, junto a LDB, prevê em seu Capítulo II, artigo 24, especificamente para o Ensino Médio, a ampliação progressiva da carga horária para mil e quatrocentas horas anuais. Sobre essa alteração, é possível ainda refletirmos sobre os objetivos, metas e ideologias por trás dessa ampliação da carga horária, passando a configuração de uma educação em tempo integral.

Está previsto pelas alterações da MP nº 746 que os currículos deverão considerar a formação integral do aluno a adoção de um trabalho para seu projeto de vida e sua formação em aspectos cognitivos e sócio emocionais. Tal fato pode ser observado na seção IV, artigo 36, quando se levanta a possibilidade de se incluir experiências práticas de trabalho na produção, eventualmente estabelecendo parcerias e ainda a concessão de certificados de qualificação intermediários para o aluno.

3. ALGUMAS PRODUÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO

As produções selecionadas foram Domingues, Toche e Oliveira (2000), Oliveira (2000), Martins (2000), Kuenzer (2000), Lopes (2002), Mitruilis (2002), Zibas (2005), Nascimento (2007), Ciavatta e Ramos (2011), Krawczyk (2011) e Moehleck (2012). Observamos que seis concentram-se no início dos anos 2000, momento de

intensas movimentações e mudanças políticas no país. As demais estão distribuídas entre os anos de 2005 e 2012. Procuramos, a seguir, destacar os pontos que selecionamos como mais relevantes para o início do debate sobre as reformas, e como os pesquisadores analisam a situação do ensino médio brasileiro, desde a década de 1990.

Historicamente as reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, na década de 30, começaram a implementação do ensino profissionalizante, destinado às classes menos favorecidas. O ensino secundário passou a ser reorganizado a partir de 1931, consolidando-se em 1994, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que dividiu o ensino em: ginásio (quatro anos) e três anos de colegial. Nesse novo modelo, o ensino destinado “às massas” foi o profissionalizante, que visava preparar mão de obra para a indústria. Paralelamente preservou-se o ensino destinado ao ingresso no ensino superior, caracterizando uma dualidade nessa modalidade (MOEHLECKE, 2012).

As políticas educacionais no Brasil têm se fundamentado na divisão entre trabalhos intelectuais e manuais, segundo currículos e conteúdos diferentes. Apenas o trabalho manual era designado às classes mais baixas na sociedade colonial, ao mesmo tempo em que era considerada uma atividade secundária na elite. Anos mais tarde, mesmo depois da produção do país ter atingido determinado grau de crescimento, ainda assim manteve a tendência da concentração de renda, prestígio social e poder para os dominantes, conservando, historicamente uma parcela de população excluída (NASCIMENTO, 2007).

Com o crescimento da industrialização e da urbanização no país, tornou-se necessária a presença de mão de obra qualificada, e de padrões mínimos de comportamento social. No governo militar o ensino passou a ter uma visão utilitarista, relacionando sistema educacional e produção, tendo como função principal habilitar e qualificar o jovem para o mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2007).

Na década de 90, documentos oficiais passam a ter um discurso sedutor e inovador, valorizando a educação para a vida, na defesa de um Ensino Médio unificado, integrador das formações técnicas e científicas, adaptado as demandas da sociedade e à realidade do aluno. Para isso, o ensino passa a denominar-se como interdisciplinar, baseado em competências e habilidades. No

entanto, análises detalhadas mostraram que os discursos ainda se aproximavam dos textos anteriores, embora tivessem sido reescritos (MOEHLECKE, 2012).

Entre as principais críticas apontadas nesta época se destacam a subordinação do educando ao mercado de trabalho e a permanente separação entre educação geral e para o trabalho. Basicamente, os discursos visavam enxugar as responsabilidades sociais e eram permeáveis à iniciativa privada, atendendo à lógica e demandas do mercado, com discursos de flexibilização curricular, que visavam adequar o aluno a um mundo produtivo em constante transformação, cada vez mais instável (MOEHLECKE, 2012).

A LDB estabelece obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, mas na prática os recursos do Governo Federal são priorizados para o Ensino Fundamental, deixando a expansão do Médio para os Estados. O aumento de matrículas de 1994-1999 se deve, em grande parte, a universalização do Ensino Fundamental, maior exigência de escolarização para postos de trabalho e do aumento de jovens entre 15 e 17 anos (DOMINGUES; TOCHE; OLIVEIRA, 2000; NASCIMENTO, 2007).

Esse aumento de matrículas ocorreu especialmente na rede pública noturna, indicando que muitos jovens que antes abandonavam os estudos permaneceram na escola devido à escassez de empregos (NASCIMENTO, 2007). Porém, o ingresso nessa modalidade de ensino não é igual para todas as classes sociais. Para algumas é algo extremamente natural, associado muitas vezes ao critério da recompensa por parte dos pais, por ingressar, ao fim do curso, na faculdade. Para as classes sociais com menos recursos, que nem sempre são cobrados pela família para continuarem estudando, persiste o desafio da criação, por parte da escola, de uma motivação pelo não abandono dos estudos. O poder público tem por obrigação a criação de escolas que comportem a dinâmica dos adolescentes que nela ingressam, pois estes devem aprender em sintonia com o mundo em que vivem, estando diante de um processo real de democratização, e não de simples massificação (KRAWCZYK, 2011).

A expansão do Ensino Médio, não pode ser entendida como um processo democrático no país. Isso porque, desde 1990 havia uma alta porcentagem de jovens fora da escola, além de um declínio de matrículas a partir de 2004, acompanhado de altas taxas de evasão e reprovação. Além disso, o quadro geral perpetua aspectos de discriminação de classe e etnia, para além dos desafios

da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades, assim como os desafios referentes a conteúdo, formação, remuneração, infraestrutura, etc (KRAWCZYK, 2011).

Para Krawczyk (2011), o ensino médio no país possui deficiências em virtude de um projeto tardio de democratização da educação pública, que ainda está inacabado no Brasil. Segundo esta autora, embora haja, na atualidade, uma demanda crescente de escolarização, esta ocorre especialmente em razão da necessidade de competir no mercado, integrando a população a uma lógica do mundo de trabalho. Sendo assim, essa modalidade de ensino passa por uma constante perda ou ausência de identidade, visto que, sendo a última etapa da educação básica, consiste em um trampolim para a universidade, ou para mercado de trabalho (KRAWCZYK, 2011).

Em termos da especificidade do Ensino Médio, cabe observar os desafios inerentes à construção de uma identidade própria aos estudos realizados nesse nível, ao mesmo tempo em que se garante uma multiplicidade e diversidade de trajetórias possíveis. (MOEHLECKE, 2012, p. 56).

Dessa forma, as reformas educacionais que ocorreram em função da ausência de identidade e da dicotomia vestibular ou mercado de trabalho, presumiam que, com o prolongamento de uma base curricular comum a todas as escolas, poder-se-ia exercer uma função compensatória, igualando oportunidades, e trazendo igualdades sociais, dada a forte ligação entre ocupação, salário e nível educacional (KRAWCZYK, 2011).

Quando verificamos a proposta de ensino integral, nos perguntamos sobre o tipo de educação que o Estado está propondo, tendo em vista que educação/formação integral e ensino integral, são conceitos que se diferem. Segundo Ciavatta e Ramos (2011), a concepção de formação integral de um ser humano enlaça as diferentes dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura, independente de ofertadas no ensino regular ou em tempo integral. No entanto, focar no trabalho como princípio básico formativo de uma escola dita profissionalizante não é o suficiente, visto que é papel das instituições de ensino preparar os jovens também em termos de maturidade, capacitação, criação intelectual e prática, assim como autonomia e iniciativa.

A análise de Kuenzer (2000) nos leva a refletir sobre o papel dessa excessiva "tecnificação" do Ensino Médio Nacional, que expressa, nada menos, que uma tendência a asseguar de, no máximo, a educação básica à grande maioria

da população, focando em uma demanda de trabalhadores. Com o mercado de trabalho se mostrando cada vez mais competitivo, as exigências de escolarização têm se elevado muito, para qualquer ocupação, sendo que muitas vezes não basta o jovem ter cursado apenas essa modalidade de ensino. Esse fato reaviva a questão de que o Ensino Médio prepararia o jovem para a continuidade dos estudos, ou seja, revitalizando questões sobre a identidade em torno da antiga dicotomia: formação geral ou profissional (KRAWCZYK, 2011).

Aliado às expectativas de que a escola atenda as demandas da sociedade, muitas delas estimulam comportamentos proativos, com atividades adequadas. Nas camadas mais pobres da população, nas quais os jovens já assumem responsabilidades familiares e com pouca disposição de espaços para lazer, as escolas mais sensíveis buscam diminuir a abstenção e evasão, introduzindo atividades de identificação com a mesma, estimulando comportamentos de iniciativa, cooperação e responsabilidades (MITRULIS, 2002).

A escola é o lugar em que se cultiva a relação com o conhecimento. Lugar em que o aluno deve ter oportunidade de confrontar seu saber de vida espontâneo com o saber sistematizado, e de construir esquemas intelectuais e de ação para interpretar, compreender e participar intencionalmente das relações sociais e da prática produtiva. Hoje, essa concepção de saber contempla o desenvolvimento geral do aluno, em suas múltiplas dimensões. Embora não haja uma relação de hierarquia entre os diferentes saberes, a dimensão cognitiva, que supõe conhecimentos e capacidades intelectuais, está no cerne do fazer específico da escola, que é o ensino. (MITRULIS, 2002, p. 240)

A formação no nível médio tem se modificado, com o objetivo de atender o desenvolvimento científico e tecnológico, com reflexo nas relações sociais, culturais e políticas. Nas expectativas atuais, não se enquadram nem o Ensino Médio tradicional, com currículo enciclopédico, pouco significativo e rara experiência e nem o profissionalizante, voltado para o mercado de trabalho. Ele deve contribuir para uma formação mais geral e equilibrada, para que se desenvolva competências, como as sociais, afetivas, pautadas de valores de protagonismo e inclusão (MITRULIS, 2002).

Poucas chances restam a quem concluiu somente o ensino Fundamental, pois até mesmo atividades como o “chão de fábrica” exigem o patamar mínimo como sendo o Ensino Médio. Esse é um desafio relevante, visto que as expectativas de reformulação se basearam no paradigma positivista de homogeneidade e controle, sendo seletivo e meritocrático. O Ensino Médio que

tende a Universalização tem mudado sua composição social, no qual passam a ter acesso jovens procedentes de estratos sociais mais pobres, com pouco apoio cultural, vindos de um percurso escolar acidentado, marcado por reprovações e dificuldades. Um Ensino Médio adequado impõe uma mudança de cultura das práticas escolares, visando não repetir erros do passado, colocando o conceito de qualidade em novos termos, criando incentivos e diminuindo obstáculos, para a permanência dos jovens no sistema (MITRULIS, 2002).

Não articular a escola com as demandas e peculiaridades de seu entorno arrisca fixar jovens às suas condições de origem social, cultural e geográfica. Dessa forma há a necessidade de se ter currículos para uma população de origem desfavorecida, vista erroneamente, como uma parcela que não valoriza a educação. Porém, projetos que visam educar para a solidariedade são na maioria das vezes assistenciais aos mais necessitados, não propiciando aos alunos condições para uma compreensão dos determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais presentes na situação (MITRULIS, 2002).

É preciso, portanto, retornar ao consenso de uma educação que possibilite o desenvolvimento global do educando, abrindo um conjunto de saberes, domínios e competências que respondam às transformações que vem ocorrendo no mundo do trabalho, permitindo ao jovem mobilizar conhecimentos científicos, experiências cognitivas, competências sociais e valores em uma sociedade contemporânea. Sendo assim é importante um currículo com dimensões universais, atento às demandas do mercado de trabalho, mas aliados a uma compreensão dos determinantes estruturais da formação pessoal do educando (MITRULIS, 2002).

No contexto brasileiro, Zibas (2005) acredita que as escolas não possuem condições mínimas (materiais, administrativas e pedagógicas) de recuperar de maneira satisfatória a aprendizagem dos alunos. Em cenários nos quais era necessário suprir necessidades educacionais dos estudantes, como aulas de informática, por exemplo, não há estrutura disponível nas escolas, abrindo precedentes para a dificuldade de se caminhar para uma escola de nível médio inclusiva. Isso não significaria apenas valorizar as necessidades locais, mas como também valorizar o conhecimento histórico acumulado, caso contrário estamos fadados a ter um sistema educacional, destacando-se a escola para os pobres, na qual a aprendizagem de conteúdos significativos se torna uma farsa (ZIBAS, 2005).

Ressurge o debate da educação profissional, vigente nas instituições de ensino, que consiste em um mero treinamento do trabalhador, ao domínio de técnicas de execução de atividades e tarefas, afastando assim, a escola da formação tecnológica. Esta última deve ter o compromisso do trabalhador com os processos físicos da empresa, do conhecimento do aplicável, domínio dos princípios tecnológicos e próprios a qualquer ramo de atividade (OLIVEIRA, 2000).

Alguns autores acreditam que toda mudança curricular é parte de políticas de desenvolvimento do país, e sendo assim o currículo deve expressar coerência e articulação com o momento atual. No caso brasileiro, destaca-se entre as reformas educacionais na América Latina os PCNs e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB, etc). Porém, em nosso país a história tem demonstrado que sucessivas reformas escolares fracassam, muitas por ausência de financiamento, falta de política de formação de professores e recursos humanos em geral, assim como de estrutura pedagógica. Sendo assim essas políticas, dentro do ambiente escolar caem em descrédito e os professores não se engajam efetivamente nos projetos (DOMINGUES et al, 2000).

No currículo atual as propostas a serem seguidas pelas escolas incluem competências e princípios de interdisciplinaridade e contextualização, integrando diferentes dimensões, como a parte diversificada, a formação básica e para o mercado, etc. No entanto, interdisciplinaridade e contextualização não são novidades em nosso contexto, sendo um desafio transformá-las em realidade, nas práticas escolares cotidianas. Temos como exemplo o próprio ENEM, que tem como objetivo contemplar essa flexibilidade curricular prevista na LDB, apresentando-se como uma alternativa ao antigo modelo de vestibular (DOMINGUES et al, 2000).

As atuais propostas podem ser interpretadas como híbridos de discursos curriculares produzidos por momentos de recontextualização, ressaltando o educar para a vida, que assume na atualidade dimensões especialmente produtivista, com foco econômico, em detrimento de uma dimensão cultural mais ampla (LOPES, 2002).

(...) permanece a idéia de que a educação deve se vincular ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse mundo, sem questionamento do projeto de construção desse mesmo mundo (...)
(LOPES, 2002, p. 394).

O mercado de trabalho é um forte condicionante das disciplinas que irão compor a parte diversificada do currículo. Entre disciplinas de formação e de

reflexão, e aquelas que atendam às necessidades de alocação de jovens e adultos no mercado de trabalho, a realidade escolar escolherá essas últimas (MARTINS, 2000).

Em um mundo sem emprego, as relações de trabalho mudam a importância do discurso sobre detenção do conhecimento de conhecimentos pragmáticos, voltados para demandas do mercado. Seria o ideal, portanto, que os jovens desenvolvessem competências críticas e criativas, para usá-las em diferentes níveis de análises na vida produtiva (MARTINS, 2000).

O Ensino Médio deveria permitir ao seu estudante estabelecer relações entre diferentes elementos que compõe e categorizam a lógica de mercado, compreendendo fenômenos em sua totalidade, e não apenas parte do processo. Só assim os estudantes seriam capazes de compreender a emergência de temas que ocupam espaço nas mídias, como as manifestações sociais, movimentos étnicos e religiosos, etc. Compreendendo estas são expressões de povos e culturas, nacionalidades e etnias, que buscam ressignificação para suas identidades coletivas, a partir de mudanças políticas, econômicas e culturais que promovem a descontinuidade de valores consagrados como princípios universais da democracia burguesa (MARTINS, 2000).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que mudanças nessa modalidade de Ensino são extremamente necessárias, para garantir a ampla democratização da Educação em nível Médio. No entanto verifica-se, a partir das análises realizadas nesse trabalho, que essas reformas na legislação se pautam, em sua maioria, na inserção no mercado de trabalho.

As propostas analisadas na legislação atual, como a da adoção da ampliação de carga horária, configurando educação em tempo integral, vão de encontro ao que se encontra na literatura analisada nesse trabalho. Para que se estabeleça um ensino de maneira integral não é necessário a adoção de aulas no período matutino e vespertino, e nem uma configuração de conteúdos a serem ensinados pautados no acúmulo de informações, e sim de uma formação completa de ser humano, baseada em princípios de criticidade e de cidadania. Por outro lado,

nos parece que a reforma busca colocar em prática, o que determina a legislação sobre a formação para o mercado de trabalho.

Verificamos, também, que há uma grande mudança de paradigma formativo, quando comparamos os PCNs (BRASIL, 2000), com a proposta da Medida Provisória que trata da reforma do ensino médio. Passamos de uma preocupação com uma formação global, geral, cuja preocupação centrava-se na formação de habilidades e competência, para uma proposta tecnicista, que busca uma formação específica dos alunos, ainda muito jovens.

Ao estruturar a educação de nível médio com foco na inserção no mercado de trabalho, são minimizadas questões importantes, como a formação crítica e contextualizada de nossos jovens, sendo que somente assim eles se tornarão adultos capacitados para se inserirem adequada e eticamente na sociedade atual, contribuindo para o crescimento da mesma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acessado em: julho de 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acessado em: julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Dispõe sobre alterações na Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acessado em: julho de 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100005&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: maio de 2017.

KUENZER, A.Z. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito.** In *Educ. Soc.* ano XXI, nº 70, Abril, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acessado em: junho de 2017.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje.** Cadernos de pesquisa, v.41 nº144 SET./DEZ, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006>. Acessado em: junho de 2017.

LOPES, A. **Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: julho de 2017.

MARTINS, A. M. **Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento.** Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 67-87, março/2000. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/DCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO-AVALIACAO-DE-DOCUMENTO.pdf>. Acessado em: junho de 2017.

MITRULIS, E. **Ensaio de inovação no Ensino Médio.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200009. Acessado em: maio de 2017.

MOEHLECKE, S. **O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: junho de 2017.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas.** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acessado em: junho de 2017.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98).** Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T4SF/Sandra/b.pdf>. Acessado em: junho de 2017.

ZIBAS, D. M. L. **A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, núm. 28, jan-abr, 2005, pp. 24-36 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Acessado em: maio de 2017.

O ENSINO-APRENDIZAGEM COM INTERFACE DO USO DA TECNOLOGIA POR MEIO DO ENSINO HÍBRIDO

CONTI, Carmen Lúcia Tozzi Mendonça – UNIFRAN

BULGO, Danilo Candido – UNIFRAN

SILVA, Katiucia e – UNIFRAN

CABRAL, Márcia Pereira – UNIFRAN

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem, nos níveis de ensino básico e superior, ao longo do tempo, foi sendo redescoberto, diante das contribuições teóricas e também de fatores que corroboram para uma reflexão e movimento da prática educativa. Como resultado dessas profundas mudanças, é observado pela própria evolução histórica, de um ensino centrado no professor, transmissão de informação e memorização, para um ensino atual, que tem como objetivo, possibilitar o aluno tornar - se agente responsável/autônomo pela construção do saber, com uma formação integral, possível de desenvolver competências e habilidades.

Moran (2013), aponta que:

A aprendizagem se constrói num processo equilibrado entre três movimentos principais: a construção individual – em que cada aluno percorre seu caminho -; a grupal – em que aprendemos com os semelhantes, os pares e a orientada, em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista um professor (Moran 2013).

Isto porque, a nova concepção de aprendizagem está relacionada com a apropriação do conhecimento, centrada na aprendizagem colaborativa e com ressignificação de experiências e conteúdos. Conforme Araujo Junior (2012), atualmente as tendências educacionais apontam para transformações no processo de ensino. É necessário rever as posturas docentes e discentes, bem como se apropriar de recursos e de ferramentas de informações diversificadas e inovadoras.

Desta forma, a educação ainda enfrenta outro grande desafio, a de acompanhar de forma inovadora e em conformidade com a contemporaneidade, os novos modelos e metodologia do processo ensino - aprendizagem, dentre esses em específico o uso da tecnologia digital, como um recurso facilitador, na construção do conhecimento, visto que, os indivíduos envolvidos neste processo, em grande parte,

já possuem um conhecimento ou experiências com tecnologia, cabendo as instituições de ensino, propiciar o uso da tecnologia com objetivo educacional.

É possível afirmar, que as tecnologias digitais exercem um papel inovador e importante na prática pedagógica, pois possibilitam uma aprendizagem colaborativa, com interações e comunicação sem limitações geográficas e novas formas de ensinar e aprender, de acordo com Moran (2012),

A educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos'. Assim, o uso das TICs na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensinam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes MORAN (2012, p.13).

Dentre as práticas, que contribuem para a uma educação inovadora, a tecnologia ganha destaque, pois contribui de forma efetiva nas novas formas de aprender e na construção do conhecimento, além disso, a educação está em constante busca de novos modelos de aprendizagem, para que consiga acompanhar as transformações emergentes, e também as necessidades das novas gerações, em específico a geração dos nativos digitais, onde a tecnologia já faz parte do dia a dia deste, por meio de celulares, *tablets*, redes sociais, Smartphone. Desta forma, a tecnologia está ganhando cada vez mais espaço, em ambientes educacionais, isto porque, atualmente, já se sabe que a forma de aprendizagem ocorre diferente de décadas atrás, pois a aquisição de conhecimento, pode ocorrer de diversas formas, inclusive de forma colaborativa e voltada para o desenvolvimento de autonomia do aluno.

2. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A tecnologia na educação, promove alterações significativas, e estabelece um novo método ativo de aprendizagem, isto porque é possível integrar, um conjunto de instrumentos, técnicas e dispositivos, que tornam o acesso ao conhecimento rápido e amplo. De acordo com Oliveira (2015), a tecnologia da informação e comunicação (Tic), pode ser considerada, formas de transmissão de informação, e que correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informais e comunicativos dos seres, ainda podendo ser definidas como

um conjunto de recursos tecnológicos, integrados entre si, que proporcionam por meios de funções de software e telecomunicações, automação e comunicação dos processos e negócios, da pesquisa científica e de ensino - aprendizagem.

Com o uso da tecnologia, o processo de educativo pode tornar-se global, imerso às significativas quantidades de informações, sendo nessa perspectiva, ser possível aplicar uma metodologia ativa. Segundo Souza (2014), diante de tantas possibilidades, exige - se do aprendiz uma maior ação cognitiva, como leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões. É através destes princípios, que justifica - se uma das características da metodologia ativa, a autonomia no processo, que resulta em um engajamento, em relação à compreensão de novas informações e conteúdos, em uma perspectiva crítica e reflexiva.

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que gerem curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (Medeiros, 2014, p. 43).

Assim, para que o processo de ensino - aprendizagem, atenda as novas demandas, é necessário garantir, que a tecnologia seja utilizada nos espaços educacionais, como um recurso que possibilite, construir e refletir sobre as oportunidades para resoluções de problemas, na prática, com vistas a uma aprendizagem significativa.

A presença da tecnologia digital e a maior fluidez no contato com fontes, no uso da internet e de aplicativos para pesquisas, produz conhecimento inegável. Sendo necessário, somente desenvolver a integração entre processos comunicativos planejados e formais, com processos produzidos pelos próprios alunos, como é o caso de redes sociais, através de linguagens distintas daquelas encontradas no ambiente educacional e/ou de produção científica. E são esses processos que inicialmente possibilita a geração de interesse, na medida em que aproxima mais da realidade vivida por aqueles que atravessam um processo

educativo – seja ele formal ou complementar. Bacich et al. (2015), aponta que o uso de mídias, de diferentes linguagens e games estão presentes nas gerações mais jovens, que crescem já com sua vida fortemente informatizada. Para Bacich et al. (2015, p.47),

Essa prática mostra que, de um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante graças às inúmeras oportunidades oferecidas; de outro, pode ser frustrante devido às dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e realmente se mobilizem para evoluir sempre mais. A educação híbrida precisa ser pensada no âmbito de modelos curriculares que propõem mudanças, privilegiando a aprendizagem ativa dos alunos — individualmente e em grupo, escolhendo-se fundamentalmente dois caminhos: um mais suave, de mudanças progressivas, e outro mais amplo, de mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante (disciplinar), mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino híbrido, para a realização de projetos, jogos de cunho mais interdisciplinar e, em especial, a aula invertida para iniciar com a primeira aproximação a um tema ou atividade no ambiente virtual e realizar o aprofundamento com a mediação do professor no ambiente presencial.

Indubitavelmente, o modelo de ensino híbrido, diminui as fronteiras entre educação e tecnologia, a incorporação desse modelo na educação, fortalece as novas práticas ensino- aprendizagem.

3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA

A hibridez advém de uma ideia de educação mesclada (blended), que combina diferentes espaços e tempos, como em camadas de trabalho educativo distintas. Compõem atividades e metodologias que acontecem em espacialidades distintas, que cumprem diferentes papéis no processo educativo. Todo processo educativo acontece em diferentes instâncias e a partir de distintas formas de atividade, mas esta forma conecta mobilidade e conectividade, ampliando as formas de trabalho visando maior abertura e criatividade, bem como o incentivo à autonomia de cada estudante na relação com os profissionais da educação envolvidos e com o conteúdo.

Aprende-se, nesta proposta, a partir da combinação entre processos organizados/ formais e outros mais abertos e informais, no contato com docentes, colegas e também sozinho. Trata-se da aprendizagem intencional e também espontânea. Por existirem diferentes formas de aprender, e portanto de ensinar, é

que a forma híbrida pode assumir um lugar interessante. Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais se alia na execução deste projeto, expandindo para além da sala de aula o vínculo do estudante com o conhecimento e com o aprendizado. (BACICH et al., 2015, p.45)

O uso das tecnologias digitais, nesse sentido, deve se dar a partir de uma perspectiva colaborativa, distante do que muitas vezes se compreende do uso dessas ferramentas, desde uma visão de isolamento. A prática educativa deve atuar desde uma ideia de integração entre as tecnologias e o trabalho em grupo (em sala de aula ou outro espaço coletivo de elaboração). Elas não podem ser um fim em si mesmas, mas uma ferramenta a partir da qual a relação com o conhecimento pode ser aprofundada e ajudada. Para isso existem estratégias e abordagens que organizam o trabalho da Educação Híbrida, como é o modelo de Rotação, proposto pelo Instituto Clayton Christensen. (CHRISTENSEN apud BACICH et al., 2015, p.45) Neste caso, são organizados grupos onde atividades são realizadas de forma revezada, de acordo com a orientação docente, como a rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual.

A Rotação por estações é uma modalidade que adota, a organização de grupos para a realização de tarefas de acordo com objetivos propostos pelo professor. Existem propostas sendo realizadas em ambiente online e outras nos ambientes regulares de encontro e contato entre colegas e docente. Valoriza-se cada etapa, seja a que se dá presencialmente ou a que se dá virtualmente – sejam elas atividades mais individualizadas ou mais coletivizadas. Depois de certo tempo acordado, o revezamento das atividades acontece, até que todos tenham passado por todos os grupos – se pudermos visualizar uma imagem que represente este processo, seria a de uma roda interna e outra externa, em que todos os membros tocam todas as possibilidades, produzindo combinações diferentes. Não existiria uma ordem para a realização, por se tratar de atividades independentes entre si, ainda que integradas.

O Laboratório rotacional é outra modalidade, através da qual os estudantes se dividem entre o espaço da sala de aula e outro espaço informatizado. O trabalho acontece online, com o direcionamento da atividade de acordo com o espaço ocupado pelas pessoas. Os que ocupam o laboratório devem trabalhar individualmente em computadores cumprindo os objetivos propostos pelo professor,

e os demais realizam a atividade proposta em sala de aula. É semelhante ao modelo de Rotação por Estações, mas com a circulação espacial. No caso do espaço individual, no laboratório, há o acompanhamento de um professor tutor. Esta forma cumpre o papel de potencializar o uso de aparelhos – computadores/tablets – nas instituições educacionais que possuem espaços para esse tipo de trabalho.

A outra modalidade é a Sala de aula Invertida. Trata-se do estudo realizado em casa, na modalidade online, através de vídeos e leitura que prepara as atividades em sala de aula. O aluno faz um trabalho prévio, que é o contato com os temas e conteúdos, estuda, levanta questões, elabora previamente, e leva para o espaço coletivo/da sala de aula para a discussão e resolução de atividades. Esta proposta tem como perspectiva o incentivo à prática autônoma e criativa, bem como a produção de um espaço de sala de aula mais coletivizado, partindo do trabalho realizado previamente.

Diversos estudos têm demonstrado que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes para que possam, então, pensar criticamente sobre os conteúdos ensinados. Essas pesquisas também indicam que os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e têm uma melhor compreensão conceitual sobre uma ideia quando exploram um domínio primeiro e, a partir disso, têm contato com uma forma clássica de instrução, como uma palestra, um vídeo ou a leitura de um texto (BACICH et al., 2015, p.47).

A Rotação Individual, os estudantes assumem uma lista de propostas que devem ser desenvolvidas ao longo da aula. O sentido da rotação individual mora na abordagem e foco das dificuldades e facilidades de cada um, que devem ser identificadas prévia ou inicialmente. Os estudantes não rotacionam nessa modalidade entre todas as atividades, diferente das demais. Isso porque trata-se de uma agenda individual, produzida para cada um de acordo com suas necessidades.

4. CONCLUSÃO

Diante das profundas mudanças sociais, e que refletem também no âmbito educacional, com isso há novas exigências, para que as instituições de ensino possibilitem uma formação integral e conectada com as várias possibilidades que o universo digital nos oferece. Pode-se concluir que o uso da tecnologia na educação, contribui significativamente para o ensino - aprendizagem, pois possibilita apropriação e ressignificação de conteúdos, sentidos e aplicação prática, resultado

muitas vezes de uma construção coletiva e voltada para as novas competências para o século XXI. Com a aplicação da educação híbrida, por meio de suas várias possibilidades, foi possível observar que, trata-se de um recurso que atende as novas práticas pedagógicas e ao mesmo tempo, concilia com as demandas sociais, pois possibilita uma aprendizagem colaborativa, participativa, que demonstra oportunizar desenvolvimento para os agentes envolvidos no processo. Concluindo, pode verificar posturas de autonomia e novas atitudes diante do conhecimento e articulação deste com a aplicação prática.

REFERÊNCIAS

ARAUJO JUNIOR, Carlos Fernando. SILVEIRA, Ismar Frango. (Orgs.). **Tablets no Ensino Fundamental e Médio: princípios e aplicações**. São Paulo: Terracota, 2012.

BACICH, L. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**, Instituto Península e Fundação Lemann, ed digital, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. In: Revista Pátio, nº25, p.45-47. São Paulo: ECA/USP, 2015. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em 24. Abril 2017

CHRISTENSEN, C. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

DIESEL Aline, BALDEZ Alda Leila Santos; MARTINS Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Disponível em < <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>> acesso em 31/07/2017

LOUREIRO, Ana; ROCHA, Dina. **Literacia Digital e Literacia da Informação: Competências de uma era digital. II Congresso Internacional TIC e Educação**. P.2726-2738. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, 2012.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. Disponível em <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295%20%3E%20>0acesso acesso em 07/08/2017

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Disponível em < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf > acesso 03/07/2017

OLIVEIRA Cláudio de, MOURA Samuel Pedrosa, SOUSA Edinaldo Ribeiro de. **TIC'S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO.** 2015. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. Medicina,** v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível em < <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295> > acesso 31/07/2017

**O ESTAGIÁRIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR INSTITUCIONAL DO UNI-FACEF:
grupo com alunos, assessoria ao professor e à equipe técnica administrativa
como espaços de transformação de uma instituição escolar**

JUNQUEIRA, Sandra Magali – Uni-FACEF

ASEVEDO, Ana Gabriela – Uni-FACEF

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo – Uni-FACEF

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o relato acerca de um estágio de intervenção realizado por duas alunas graduandas em Psicologia para a disciplina de Psicologia Escolar. O objetivo geral do estágio foi desenvolver uma ação profissional em prol do processo educativo, envolvendo os diversos atores da dinâmica institucional, estabelecendo relações com professores, equipe técnica-administrativa e alunos. Os objetivos específicos deram destaque à importância de analisar a realidade escolar em seu complexo de relações cotidianas, além de sua inserção em um contexto macrossocial; promover o debate junto aos integrantes da instituição facilitando que estes se assumam como sujeitos do processo educacional; intervir na realidade escolar visando uma reflexão coletiva acerca das dificuldades vividas nos processos de ensino-aprendizagem, observando aspectos afetivos, cognitivos, sociais e relacionais; facilitar a flexibilização dos discursos cristalizados, que muitas vezes obstaculizam a busca por soluções criativas de problemas; promover um espaço diferenciado de autoconhecimento e aprendizagem a alunos que apresentem algum tipo de dificuldade escolar e abrir um espaço de diálogo com a comunidade, a fim de conhecer as especificidades da população atendida pela escola, promovendo reflexões acerca da realidade vivida.

As intervenções foram definidas com a equipe técnica da escola em uma reunião para este objetivo. A prioridade foi continuar o trabalho realizado em grupos de alunos acompanhados por alunas/estagiárias de outros anos no intuito de realizar a leitura documental e devolutiva individual aos alunos dos grupos, para facilitar a compreensão do processo grupal, além de configurar uma oportunidade para elaboração de aspectos vivenciados no processo anterior. Além disso, emergiu a necessidade de uma assessoria escolar aos professores que manifestassem interesse em experienciar uma escuta em relação às suas dificuldades existentes

através de entrevista inicial, observação em sala de aula e reunião posterior com o professor assessorado.

Também ocorreu um trabalho direcionado à equipe técnico-administrativo-pedagógica em forma de plantão institucional. Esse trabalho visou identificar os focos de transformação em possíveis reuniões com as técnicas escolares, com a possibilidade de se fazer alianças, buscando entender como se dá o pensamento dos líderes escolares presentes e acreditando na oportunidade de se pensar estratégias em conjunto.

O estágio concluiu-se em meio a várias descobertas que resultaram em reflexões sobre os avanços no trabalho da psicologia escolar realizado na escola. A psicologia escolar institucional pode agir nas possíveis transformações das relações existentes na escola, porém faz-se necessário um movimento de descristalização dos pensamentos e das ações existentes através do sistema de educação vigente.

2. PSICOLOGIA ESCOLAR NO MODELO INSTITUCIONAL

Segundo Bock e Aguiar (1999) a escola está distante da realidade atual. Nas teorias pedagógicas da escola tradicional, a realidade social foi substituída pela realidade escolar. A escola era vista como uma fortaleza da infância e da juventude, que trabalhava para proteger os educandos de si mesmos ou das corrupções da sociedade. As ideias liberais partem da noção de que somos dotados das faculdades naturais que precisam ser desenvolvidas. Neste contexto, a escola se apresenta como salvadora, pois proporciona as oportunidades das quais se necessita para o desenvolvimento destas potencialidades; e esta tarefa é entregue à escola que para cumpri-las, nesse sentido isola os educandos da realidade social e oferece cultura ministrada pelos professores, seres aperfeiçoados, capazes de cumprir com esta tarefa. Não há qualquer necessidade de contato com a realidade social, pois o trabalho escolar é desenvolver potencialidades naturais, que já estão no educando.

Assim, os conteúdos escolares vão surgir como conhecimentos universais desconectados da vida das pessoas. O aprendizado vai ser concebido como possibilidade de desenvolvimento humano, e não como conhecimento que contribui para a compreensão da realidade cotidiana.

As consequências geradas por tal pensamento são várias como a crença de que a educação exige esforço próprio. Nesse sentido a educação é vista como uma oportunidade para o desenvolvimento e por isso, deve ser igual para todos, sendo tarefa da escola, a distribuição do conhecimento. Diante disso, a escola cobrará do aluno o esforço e todo fracasso será lido como falta de empenho. O aluno que fracassar, será diagnosticado como alguém que apresenta dificuldade de aprendizagem e será merecedor de trabalhos reeducativos.

Uma educação que responsabiliza o indivíduo pelo fracasso, ou seja, as crianças vão à escola e levam com elas tudo que possuem com todas as suas dificuldades sociais, levam suas memórias, sua cultura, sua história de vida. Quando o aluno apresenta uma história de vida que lhe dificulta o aprendizado escolar, a escola precisa ensinar a ele, um modo de facilitar o aprendizado. Não há dificuldades de aprendizagem, há dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Não se pode apenas responsabilizar o aluno e indicar tratamento. A escola deve estar implicada na questão.

Assim com a patologização da pobreza. As teorias pedagógicas dominantes construíram um arsenal de ideias considerando as camadas de alto poder aquisitivo, isto porque são teorias construídas nos países de primeiro mundo. Os educandos crianças ou jovens na sua maioria brancos, criados em famílias estruturadas, com condições de vida excelentes e diferentes do contexto social brasileiro. Mas, não é sempre que os alunos apresentarão essas características, outras crianças que não tem essas condições de vida também irão à escola. Deverão ler na cartilha e nos livros palavras para designar coisas que para elas tem outro nome. A escola seria o rompimento para as camadas de baixo poder aquisitivo. O que acontece é que as crianças que a estranham tem dificuldades em acompanhar a realidade escolar. Apresentam com alta frequência dificuldades para aprender. Conclui-se que ela tem dificuldade de aprendizagem o que é numa forma de patologizar a pobreza.

A família nesse contexto de entendimento de educação em diversos casos foi e ainda é responsabilizada pelo o fracasso escolar, sendo atribuído exclusivamente a família desconsiderando todo o contexto escolar. O modelo de família burguesa é utilizado como padrão de normalidade e as crianças que não possuem uma família são entendidas como crianças que vivem problemas de

desestruturação de suas famílias. Exige-se composição da família nuclear pai, mãe e irmãos, um exemplo da patologização da diferença. Esse olhar reforça o modelo de família burguesa e concebe as outras formas de família como produtoras de dificuldades e patologias.

Contrapondo este pensamento, a psicologia escolar é um campo recente na psicologia. As pesquisas na área segundo André (1995, p. 36) até o início dos anos utilizavam basicamente esquemas de observação em sala de aula que visavam registrar comportamentos de professores e alunos em situações de interação. Porém, esse tipo de pesquisa suscitou controvérsias, pois elas ignoravam o contexto em que se manifestavam esses comportamentos e focavam apenas no comportamento em si. André (1995) afirma que a investigação de sala de aula ocorre sempre em um contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos, que, por sua vez, faz parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Assim as pesquisas começaram a utilizar a etnografia como metodologia para estudar a realidade escolar, pois, ela consegue abranger a multiplicidade de sentidos que ocorre nas salas de aula. Nesse tipo de investigação, o pesquisador tende a “mergulhar” na realidade pesquisada e compreender essa cultura.

A partir disso, começaram a ser realizadas diversas pesquisas para compreender o fracasso escolar. Várias explicações foram surgindo, dentre elas a falta de apoio e acompanhamento da família, a condição financeira da criança, os problemas de aprendizagem e comportamento, a desnutrição, dentre outras. Dessa forma, a psicologia escolar veio sendo utilizada como uma forma de tratar, ou pelo menos amenizar, esses problemas dentro da escola, como por exemplo os “alunos-problema”, fazer diagnósticos, aplicar testes e medir Q.I. O trabalho do psicólogo escolar veio sendo usado como mais uma forma de controlar os alunos, de docilizar seus corpos. Atualmente estes profissionais ainda são vistos dessa forma errônea dentro das escolas, como um profissional clínico.

Na psicologia institucional o foco é a Instituição, portanto, não se deve pensar nesses psicólogos como terapeutas dos atores escolares. O papel do psicólogo escolar institucional é trabalhar as relações na escola, o envolvimento dos pais, a quebra dos rituais e amenizar o aspecto destrutivo da docilização de corpos. O psicólogo deve encontrar alternativas para um melhor funcionamento da

instituição escolar considerando todos os seus aspectos. Também deve ajudar a preparar as propostas pedagógicas, ou seja, se envolver com todo contexto escolar com a sua realidade e limitações.

A escola produziu ao longo de sua história, vários mecanismos de docilização de corpos, rituais de cópia e estereótipos para “alunos-problema”. Assim o psicólogo a partir de uma perspectiva crítica deve atuar principalmente no intuito de modificar essa estrutura escolar, ajudando a incentivar a criação, a liberdade e a subjetividade de cada criança.

3. MÉTODO

3.1. COMO CHEGAMOS À ESCOLA

O estágio aconteceu em uma escola da periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foram realizadas supervisões semanais de quatro horas de duração. O início das atividades aconteceu a partir de uma reunião na instituição, na qual suscitou a necessidade de leitura documental e devolutiva individual aos alunos dando continuidade ao trabalho que já havia sendo feito pelas estudantes de psicologia também estagiárias do ano anterior.

3.2. DESCOBRINDO A DEMANDA

Tendo ocorrida na instituição escolar uma grande rotatividade dos professores e equipe técnica, fez-se necessária uma visita à escola, na Reunião Escolar Pedagógica, nos períodos da manhã e tarde, para apresentação das estagiárias às professoras e à equipe técnica, como também reafirmar a proposta da psicologia institucional. Sendo assim, efetivou-se um convite aos professores para que, de forma voluntária, manifestassem interesse pelo estágio proposto.

A escola disponibilizou os relatórios dos estágios anteriores para conhecimento e análise de todo o processo vivido até o presente momento, quando emergiu a necessidade de uma devolutiva/avaliação a cada aluno participante dos grupos anteriores. Após o levantamento, algumas propostas de intervenção foram elaboradas, buscando atender a real necessidade apresentada, porém sem gravações em áudio, sendo registradas somente nos diários de campo.

3.3. PROFESSOR

A reunião inicial fomentou a necessidade de uma assessoria escolar a todos os professores da Instituição, para que fosse oferecida a oportunidade de uma escuta em relação às dificuldades existentes, com atenção às possíveis contradições encontradas nos discursos, a partir da entrevista inicial, observação em sala, e encontros semanais com os professores interessados. Apenas seis professoras que lecionavam no período da manhã se interessaram pelo processo de intervenção da psicologia institucional na escola,

3.4. ALUNOS

Cada aluno que participou dos grupos propostos pelo estágio anterior teria a oportunidade de uma devolutiva/avaliação, o que poderia facilitar a compreensão do processo grupal ocorrido, além de ser um espaço para elaboração de algum aspecto vivenciado anteriormente.

3.5. PLANTÃO INSTITUCIONAL

Para a equipe técnica, foi proposta a oportunidade de um apoio à diretora, orientadora, coordenadora e pedagoga, cujos encontros poderiam acontecer quinzenal ou mensalmente em forma de plantões institucionais³⁵³. A pedagoga foi a única que permaneceu na escola na transição entre profissionais da rede de educação municipal. Os outros cargos técnicos foram preenchidos por profissionais transferidas de outras escolas.

Aconteceu um encontro primeiramente com a pedagoga, cuja função é atender aos alunos com dificuldade de aprendizagem, e seus respectivos pais, caso haja necessidade, em um trabalho conjunto com as professoras de reforço. Naquele

³⁵³ Machado e suas colaboradoras Denise e Dalva têm realizado esta proposta na USP – São Paulo, como trabalho de plantão institucional

O ESTAGIÁRIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR INSTITUCIONAL DO UNI-FACEF: grupo com alunos, assessoria ao professor e à equipe técnica administrativa como espaços de transformação de uma instituição escolar – p. 1176-1189

momento os atendimentos estavam direcionados para 15 alunos com dificuldade no período da manhã e 15 alunos do período da tarde.

Na visita seguinte, a conversa ocorreu com a orientadora, cuja função é cuidar dos eventos da escola, do contato direto com as famílias dos alunos, dos encaminhamentos ao conselho tutelar dos casos que envolvam danos corporais dos alunos, por exemplo. Sua experiência inicial foi educação infantil, e, posteriormente, como orientadora em outra escola, cujo comentário foi de forma saudosa, e com detalhes de vivências marcantes conquistadas anteriormente. Nessa escola, enfatizou um cuidado para primeiramente conhecer melhor para se apropriar realmente de sua função.

Também aconteceu a aproximação com a coordenadora, com experiência também em educação infantil, porém, sua função na coordenação diz respeito a trabalhar diretamente com os professores. Mencionou real interesse em passar no concurso para o cargo de orientadora.

A nova diretora da escola trabalhou muitos anos com a educação infantil, e assumiu a escola EMEI e Fundamental com vontade de fazer um trabalho diferenciado, conforme seu próprio discurso. Falou muito de sua vida pessoal, suas dificuldades e sua facilidade de adaptação às novas oportunidades em nível pessoal e profissional. Na fase que daria início a investigação individual de cada técnica, a orientadora e a coordenadora da escola, propuseram que esses encontros com a psicologia pudessem ser em conjunto, ou seja, com a presença da diretora, pedagoga, coordenadora e orientadora, para que fosse mais produtivo e surtisse maior efeito. Em conversa com todas, houve aprovação imediata para a realização do plantão institucional, em grupo com horário a combinar posteriormente.

4. RESULTADOS

4.1. DEVOLUTIVA / AVALIAÇÃO GRUPO DE ALUNOS

A direção da escola autorizou a retirada de cada aluno, somente uma vez, para que se efetivasse a devolutiva/avaliação.

Cada estagiária entrou em contato com a pedagoga para verificar se todos os alunos da lista dos anos anteriores permaneciam na escola. Houve dificuldade para localizar alguns alunos devido o registro ter sido apenas do primeiro

nome, e como havia homônimo, optou-se por dar a devolutiva apenas aos alunos que a pedagoga autorizou.

Posteriormente, concretizou-se o contato com cada professora de cada aluno, ajustando data e horário para que a devolutiva/avaliação se efetivasse em outra sala adequada ou, às vezes ocorrendo no refeitório.

4.2. ACOMPANHAMENTO DE PROFESSORAS

Com a compreensão do desejo, porém o medo por parte de muitas professoras, em participar, seguiu-se a lista de professoras interessadas na intervenção para a distribuição dos nomes entre as estagiárias, seguindo o critério da disponibilidade do horário das professoras.

Em geral, foram comentadas as queixas das professoras quanto ao comportamento e disciplina dos alunos, como agressividade e carência, por exemplo. O foco da psicologia institucional, portanto, seria a escuta do que as professoras vivem, suas histórias. Promovendo a reflexão a respeito de seu papel profissional e como lidar com as dificuldades apresentadas, além disso, caso necessário, buscar a transformação do olhar do professor, já que muitas vezes, o julgamento moral distorce toda a dinâmica da relação professor-aluno. Para isso, foram realizadas observações da sala de aula e entrevistas informais.

Apesar da importância que os professores atribuem ao trabalho do profissional da psicologia, existe um significado estereotipado quanto ao verdadeiro papel do psicólogo escolar. A expectativa inicialmente apresentada era a de “consertar os alunos-problema” como observado na fala de uma das professoras. Pode-se observar uma visão clínica sobre a função do psicólogo a partir da fala de uma das técnicas da escola “ *a professora falou desta criança, nós trouxemos ela pra cá, as pessoas viam seu comportamento e ficavam assustadas... O que é isso? Será que tem jeito? O que será o fim disso?...*”

Conforme evidenciado por Souza (1997) a participação do psicólogo frente à queixa escolar acontece via de regra, através da realização de laudos psicológicos, baseados em psicodiagnósticos, cujos pressupostos traduzem o predomínio da visão psicanalítica e /ou psicométrica dos problemas de aprendizagem. Apesar dessa visão clínica, no primeiro encontro com cada

professora foi esclarecido o verdadeiro foco do estágio, o que possibilitou uma clareza de ação, expectativas e consequente satisfação.

4.3. PROFESSORA M.C.

M.C. é uma professora com vasta experiência pedagógica com crianças da educação infantil. Há 13 anos está na Educação, e há 9 anos nessa escola, com alunos de 5 e 6 anos de idade. O prédio da educação infantil em que a professora M.C. trabalha chama a atenção pela precariedade de estímulos, pela falta de cores, o pátio pequeno não possui um local adequado para o lanche, tem arames farpados nos muros, grades nas janelas, sem banco para sentar no intervalo, enfim, poucos recursos.

No primeiro encontro, a professora já percebeu seu espaço para ser ouvida, para suas queixas serem verbalizadas. Com esta responsabilidade e grande respeito, ocorreu espaço para um verdadeiro acolhimento. Como um duplo da professora, um ego-auxiliar para ajudar a professora a pensar, a sentir, foram sendo mapeadas as necessidades daquele momento. Foi verbalizado pela professora um alto grau de sofrimento pessoal e profissional por parte da professora. Existe a dificuldade em concordar com as mudanças do sistema educacional por exigir leitura por parte de crianças tão pequenas, com grande pressão por resultados. Além disso, como a educação infantil localiza-se em outro prédio, há a sensação de abandono da equipe técnica em relação aos acontecimentos ali ocorridos.

A proposta inicial foi conhecer as crianças para auxiliar a professora e não atender diretamente a criança. Já no primeiro dia, ficou evidente que M.C. se apresenta como uma professora com o olhar já transformado, que entende o contexto de cada aluno, utilizando deste conhecimento para se direcionar cada aluno, percebendo-o como um todo, um ser humano em suas várias dimensões.

Solicitou uma confirmação de necessidade de diagnóstico em relação a algumas crianças para encaminhamento clínico. Destacou algumas crianças que em sua perspectiva, necessitava de acompanhamento psicológico. M.C. reclamou que as Reunião de Professores são utilizadas apenas para avisos diversos, e os estudos ou trocas que aconteciam regularmente ficaram esquecidos. As reuniões passaram a ser um momento de “passar novos recados e novas regras da secretaria”.

Após cada encontro, com observação em sala de aula, foi sugerida uma roda de conversa com os alunos, alteração da posição das carteiras, alternância das atividades de ação e reflexão. A partir do segundo encontro, a professora já se apresentou de forma mais motivada e alegre.

Durante a aula de música, um aluno passou mal, ela mesma limpou a sala e não o encaminhou para casa, já que a mãe da criança dorme durante a manhã devido ao remédio para depressão. Com seu carinho e sua atenção diferenciada e profundamente humana M.C. transformou a situação apresentada em algo mais leve, retomando a aula com o resgate de algumas situações discutidas anteriormente, o que funcionou como aquecimento para o grupo de crianças começarem a assistir ao filme da Bela e a Fera e de forma eficaz quanto ao resultado esperado.

Sabe-se que onde acontece a diminuição da tensão ocorre a produção desejante e ajuda as partes envolvidas. Por outro lado, a professora que realmente se preocupa em interagir-se com as crianças, em auxiliá-las na evolução de aprendizado e apreensão de conhecimento, encontra-se excessivamente sobrecarregada para cumprir o prazo de entrega dos resultados solicitados pela Secretaria da Educação. A burocracia muitas vezes está à frente do verdadeiro aprendizado, e isto dilacera esta profissional comprometida com a educação. Esta situação é destacada por Hubner (2004) quando menciona que boa parte do que é realizado pelo professor é determinado por instâncias superiores e exigências burocráticas.

Esta professora evidencia em sua fala não se importar com o julgamento dos outros professores e do grupo técnico. Ela cumpre com seus apontamentos burocráticos e realiza ao máximo o processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. M.C. realmente se sente tranquila com os objetivos e os resultados que realiza.

É uma profissional de educação que fala baixo, mesmo quando busca atenção dos alunos, consegue trabalhar na lousa, ou individualmente com cada aluno, não exigindo corpos inertes e silenciosos em sala. Há qualidade em sua relação com os alunos. E o ambiente escolar acontece. Trata-se, portanto, de uma educadora aos olhos de Hubner (2004), ou seja, comprometida com o sucesso do aluno que conhece os déficits acadêmicos, sociais e familiares de todos, para que

sejam minorados ou até mesmo, neutralizados. A devolutiva à professora, e o compartilhar com as outras professoras da escola do que foi positivo é importante, pois socializou o estágio.

4.4. PROFESSORA I

No primeiro encontro I. iniciou sua fala explicando que era professora de recuperação e que não seria todos os dias que daria aulas e, portanto, não teria muito tempo para conversar, com isso foi logo mostrando sua agenda com seus poucos horários disponíveis.

Como forma de intervir junto à professora, foi necessário explicar o objetivo do estágio em psicologia escolar em que seria necessário assistir algumas de suas aulas, para que em conjunto pudéssemos encontrar saídas para as angústias e problemas que surgissem nas experiências vividas. A professora I. interrompeu a explicação, dizendo que havia uma criança dando muito trabalho. Nesse sentido foi necessário explicar novamente o foco do estágio, no qual seriam os professores e não os alunos, no entanto ela se mostrou desinteressada e continuou falando das crianças que davam “problema”. A professora I. demonstrou que só aceitaria participar se fosse conforme suas regras.

Ficou evidente que a professora I. se mostrou relutante e insegura desde o primeiro contato, chegando até mesmo a comentar “*quero ouvir para ver se é mesmo o que eu quero*”. Este fato, conseqüentemente, causou um sentimento de responsabilidade da estagiária em relação a não desistência do outro, para que fosse possível dar continuidade ao processo da psicologia escolar. No entanto após primeiro encontro foram realizadas diversas tentativas de marcar uma nova reunião, porém não foram bem sucedidas, confirmando a resistência em dar continuidade a um processo de autoconhecimento.

4.5. APOIO À EQUIPE TÉCNICO-ADMINISTRATIVA

O plantão institucional visou identificar os focos de transformação em possíveis reuniões com as técnicas escolares, com a possibilidade de se fazer alianças, buscando entender como ocorre o pensamento dos líderes escolares

presentes naquele contexto e acreditando na oportunidade de se pensar estratégias em conjunto.

Os encontros com a equipe técnica ocorreram de forma fragmentada, já que os reunir foi impossível. Ocorreu então uma reação de espanto por parte das estagiárias, lembrando a citação de Rocha, Machado e Fernandes (2007), no território escolar o congelamento das relações, a impossibilidade de cada educador se ver no movimento de produção daquilo que acontece.

Em um encontro com a diretora e a orientadora, foi solicitada uma avaliação das ações do estágio na escola para possíveis melhorias, com olhar coletivo, para os alunos e à assessoria junto às professoras.

A devolutiva da escola a respeito da contribuição das estagiárias foi positiva. A diretora esclareceu ter consciência do isolamento da educação infantil em relação às outras salas da escola, pois está localizada em outro prédio, disse entender a solidão vivenciada pelas professoras da outra unidade e busca integrá-las a todo momento. Além disso, o prédio da escola que atende o ensino fundamental passou por uma reforma importante e o outro prédio, da escola infantil ficou prejudicado por não ter tido previsão de reforma programada pela prefeitura local, agravando a sensação de isolamento citado anteriormente.

Quanto aos alunos, mostrou satisfação por ver acontecer a finalização uma etapa importante a partir da mobilização das demais estagiárias desse estágio. Em relação às professoras assessoradas pelo estágio da psicologia escolar, vêm apresentando maior motivação, devido ao apoio oferecido. Quanto ao grupo técnico-administrativo, ocorreu uma aceitação, até mesmo uma sugestão para que ocorresse de forma fragmentada ou não, respeitando as agendas das profissionais envolvidas, com encontros individuais, em dupla, trio ou o grupo completo. Este aspecto mostrou a não priorização da Psicologia Escolar Institucional junto ao grupo técnico, que já é exigido diariamente como apoio aos alunos, pais e professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estágio apesar de encontrar alguma resistência alcançou seus principais objetivos e promoveu reflexões sobre os avanços no trabalho institucional realizado na escola. Foi possível perceber a partir deste trabalho que a psicologia

escolar institucional age nas possíveis transformações das relações existentes na escola. Porém existe um pedido de ajuda para que se perceba a necessidade constante de um trabalho conjunto com a psicologia da saúde, no modelo clínico, que é muito solicitado na busca de respostas imediatas aos problemas levantados pelos representantes técnicos escolares, porém, que hoje em dia trabalha em um modelo antigo, adaptativo, e não preventivo.

Se para o governo valem os índices, a psicologia valoriza o processo, no caso da psicologia escolar institucional está em foco a relação professor-aluno e os contextos por eles vividos, ou seja, faz-se necessário um movimento de descristalização dos pensamentos e das ações existentes através do sistema de educação vigente.

Como egos-auxiliares pudemos vivenciar parte da psicologia institucional escolar. E em cada encontro com as professoras, com a equipe técnica, com os demais funcionários, com os alunos na devolutiva/avaliação e ainda com as mães, em poucos momentos juntas. As estagiárias eram um olhar de fora, conhecendo e vivenciando junto o que se passava rotineiramente.

Porém, além dessa oportunidade e com inclusão acontecendo em todo o sistema educacional, acredita-se que em algumas salas de aula deve-se obrigar a presença de uma auxiliar, para que, como uma Unidade Funcional, somem esforços para atenderem o grande número de alunos presentes em sala de aula.

Também durante este estágio, em alguns momentos, algumas estagiárias sentiram-se “abandonadas” pelas professoras, por não conseguirem encontrá-las, já que estas estavam se sentindo “abonada” também. Isto representou um grande aprendizado, já que se conscientiza que em um estágio não é só um espaço com a oportunidade de aplicar teoria e técnicas, mas também de conhecer uma realidade que tem suas dificuldades sim, e ainda assim, há a possibilidade de aprendizagem com as diversas situações.

Em relação às observações em sala de aula e contato direto com os alunos, pode-se perceber também, que a autonomia está relacionada com a liberdade de expressão e as crianças participaram quando a elas foram apresentado algo que faz sentido.

É importante ressaltar que o estágio teve duração de 6 meses e que somente após 5 meses de trabalho foi possível estabelecer um efetivo avanço no

que diz respeito ao vínculo estabelecido entre a instituição e as estagiárias da psicologia. No que diz respeito a psicologia há sempre o que “considerar” quando se trata, de vida e educação. Há sempre algo que nos faz refletir, que nos faz aprender, há sempre uma curiosidade insaciável. E no final sempre faltam conclusões. Impossível concluir “vidas”. Fica o desejo, o processo e o apreender.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. S. **Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do 1º grau**.1986. (Tese de Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus,2007.

CHECHIA, V. A. **Pais de alunos com sucesso e insucesso escolar: percepções da escola, do desempenho escolar e do envolvimento com o cotidiano escolar**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

HUBNER, M. M. C. **Análise do Comportamento para a educação: Contribuições recentes**. ESEtec, 2004

ROCHA, M.L. MACHADO, A.M; FERNANDES, A. M. D. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007

SOUZA, M. P. R. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, A. M; SOUZA, M. P. R. (ORGS) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 137-153.

O LEÃO E A FEITICEIRA DENTRO DO GUARDA-ROUPA: Adolescentes e suas concepções sobre diversidade sexual e de gênero

BERTOLO, José Francisco – UNESP³⁵⁴

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar – UNESP³⁵⁵

Deve ser um guarda-roupa colossal!
(C. S. Lewis)

1. UMA SALA ONDE SÓ EXISTIA UM IMENSO GUARDA-ROUPA

Meados da década de 1940. II Guerra Mundial. Londres era bombardeada. Para fugir das bombas, os quatro irmãos Pevensie foram mandados ao interior da Inglaterra para a cada de um professor. Durante uma brincadeira de esconde-esconde, a mais nova dos irmãos, Lúcia, acaba encontrando um imponente guarda-roupa em um dos cômodos da casa. Busca esconder-se lá dentro para despistar os irmãos. Qual não é a sua surpresa ao adentrar no móvel e, ao invés de encontrar seu fundo de madeira, acaba por descobrir um novo mundo gelado, habitado por criaturas fantásticas e mitológicas, dominado por uma Feiticeira Branca? Era o mundo de Nárnia. Lúcia se sentiu “um pouco assustada, mas, ao mesmo tempo, excitada e cheia de curiosidade” (LEWIS, 2007, p. 105).

E assim, posteriormente, os quatro irmãos vivem uma aventura épica ao lado de Aslam, o leão, para derrotar a Feiticeira Branca e devolver o sol para as terras de Nárnia. Por mais perigosa que fosse a situação dentro do guarda-roupa, não superava os horrores vividos pela população mundial fora de Nárnia. A Feiticeira Branca era má, mas os ceifeiros da II Guerra Mundial eram ainda mais.

Meados da década de 2010. Elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE. Foi enviado ao Legislativo o projeto de lei para a criação do novo PNE, já que o anterior havia expirado. A elaboração do PNE, determinada pelo Art. 214 da Constituição Federal de 1988 de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira, é regulamentada através da Lei de Diretrizes e Bases da

³⁵⁴ Pós-Graduando em Ensino e Processos Formativos pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Campus São José do Rio Preto. Professor de Gramática e Produção Textual pela Rede Municipal de Cardoso/SP. E-mail: todosobrexicao@gmail.com.

³⁵⁵ Prof.^a Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Jaboticabal. Docente do programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino e Processos Formativos.

Educação Nacional – LDB/1996, cabendo ao Governo Federal, em colaboração com Estados e Municípios, organizar o PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001.

O novo PNE era constituído de vinte metas a serem cumpridas até 2020. A terceira meta era referente à universalização do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos elevando a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária. Um conjunto de doze estratégias foi elaborado para se atingir essa meta. A nona estratégia foi o estopim para uma grande polêmica que explodiu no Congresso Nacional movimentando as bancadas mais conservadoras da Câmara. Mas o que continha nessa estratégia?

O texto versava: “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”. (BRASIL, 2010) Pronto! Essa foi a fagulha que explodiu o barril de pólvora!

Quando os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” foram usados nos debates acalorados e inflamados dos deputados, geralmente eles vinham acompanhados de ideias pré-concebidas. Por muitas vezes, reverberavam a expressão “ideologia de gênero” como se isso fosse um aparato ideológico criado por teorias defensoras de algo que ultrapassa o “masculino” e o “feminino”. Além disso, de acordo com os políticos, a tal “ideologia”, comparada ao “nazismo”, serviria para doutrinar crianças, destruindo os conceitos tradicionais de o que é família, especialmente aqueles fundamentados em princípios religiosos (REIS, EGGERT, 2017, p. 20).

Essa linha de pensamento criou uma névoa em torno do assunto jogando-o ao limbo dos assuntos a não serem discutidos como se o simples fato de falar sobre, pudesse desencadear a destruição do que se convém chamar de “moral e bons costumes”. Quase quatro anos de tramitação desde que o PNE foi proposto pelo Executivo e, para ser aprovado, a discussão sobre diversidade sexual e de gênero precisou ser deixada de fora do grupo de metas referente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. E a tendência foi seguida por estados e municípios na elaboração de seus planos.

Assim, a diversidade sexual e de gênero foi empurrada para dentro do guarda-roupa, o lugar onde ficam as identidades, os segredos, as criaturas

fantásticas, o reino gelado. O guarda-roupa ou o armário aqui é utilizado em alusão à clássica expressão “sair do armário”, para referir-se a alguém que assume publicamente sua sexualidade.

Mas o que existe dentro do guarda-roupa que causa tanto desconforto nos parlamentares conservadores? Qual o medo de falar publicamente sobre o assunto? Para compreender os motivos de tanto temor, faz-se necessário um aprofundamento maior nas questões envolvendo sexualidade e gênero, para então perceber os motivos que levam ao desrespeito.

2. CONHECENDO A RAINHA DE NÁRNIA

Afinal, o que é gênero? Qual a diferença, se é que há alguma, entre gênero e sexo? As respostas a esses questionamentos auxiliam entender como a política, e por extensão a escola, vem tratando as questões de gênero.

Por muito tempo, a compreensão do que é gênero esteve intimamente ligada ao órgão sexual com o qual o ser nasceu. Desta maneira, um pênis faria um homem e uma vagina criaria uma mulher. Essa ligação entre órgão biológico e gênero já cria, desde o ventre, corpos sexuados. Nota-se uma simplificação de algo complexo: o sexo seria uma entidade natural, empírica, e não ontológica.

No entanto, tal afirmação é um engodo. Antes de ser natural, ou seja, aquilo que nasce com o ser ou aquilo que ele possui, o sexo é uma construção política, uma das normas pela qual alguém passa a existir. Bento (2006) afirma haver “uma amarração, uma costura, ditada pelas normas, no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação”. E ela ainda completa: “Não existe corpo livre de investimentos discursivos, in natura. O corpo já nasce maculado pela cultura” (p. 89). Assim, o sexo também é uma construção política.

A observação da diferença biológica produziram corpos sexuados ancorados em um referente binário. Com isso, criou-se uma ideia universal dos gêneros, na qual o homem seria naturalmente viril, competitivo e violento; ao passo que a mulher seria subserviente, reprodutora, doméstica e passiva.

Porém, o comportamento humano que acabou colocando em xeque o determinismo biológico. “Homens” e “mulheres” agiam de formas diferente ao que

era entendido como “masculino” e “feminino”. Deste modo, o conceito do que é gênero começou a ser desvinculado do sexo biológico.

Em seu livro, *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, Judith Butler (2016) aponta que as teorias feministas, capitaneadas por Simone de Beauvoir, compreendiam o gênero, distinto do órgão biológico, como um construto social, cultural e linguístico. A partir desta reflexão, Butler aponta que “a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído” (p. 25, 26).

Todavia, a própria Butler aponta que tal concepção é falha. Para ela, sexo e gênero não são categorias dissonantes, nem mesmo poderiam fazer parte de um referente binário. Um não existe anteriormente em relação ao outro; na verdade, um é o outro, não havendo diferenciação, ambos fazendo parte de uma mesma sofisticada tecnologia que produz corpos sexuais circunscritos em uma matriz cultural inteligível.

Tal matriz, ou seja, a heterossexualidade compulsória como norma, precisa ser mantida e é nesse aspecto que entra o gênero. O papel do gênero é justamente criar a ilusão discursiva de que há uma regulação obrigatória da sexualidade na qual a heterossexualidade reprodutora está assegurada nas oposições binárias.

Segundo Butler (2016), o gênero é performativamente produzido e imposto para manter a coerência entre sexo, gênero e desejo (p. 56). E de que maneiras isso é feito? Através da repetição de palavras, atos, gestos, signos, atuações que, além de produzirem um efeito de substância interna, também se circunscrevem na superfície dos corpos reforçando a construção dos corpos masculinos e corpos femininos.

Desta maneira, o gênero é performativo “no sentido de que a essência ou identidade [...] são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (p. 235). Não existe uma identidade ou uma verdade interna por trás da forma como o gênero se expressa. Toda identidade de gênero é performativamente instituída e gravada nos corpos, como “efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável” (p. 236). O gênero é “uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição etilizada de atos” (p. 241).

Antes mesmo de nascer, o corpo está inscrito em um campo discursivo determinado. A ultrassonografia não só revela o sexo da criança, mas confere uma materialidade ao corpo, que até então não existia (BENTO, 2006, p. 88). A partir da genitália, as expectativas dos pais “serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas, projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo”. Quando essa criança nasce, “encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro [...] numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades”, todos ligados ao seu órgão genital (BENTO, 2011, p. 550).

Todavia, eis que surge um problema quando se impõe uma matriz cultural inteligível como norma: nem todo mundo acaba de encaixando. Nem toda criança que possui um pênis é naturalmente viril, gosta de azul e esportes coletivos; assim como nem toda criança dotada de uma vagina aprecia a cor rosa, é delicada ou se interessa pelas artes. O que acontece quando as imagens corporais não se encaixam no referencial binário homem/mulher? Então estas são deixadas de lado do humano, pertencem ao domínio do desumanizado e do abjeto (BUTTLER, 2016, p. 193, 194), tal quais os inimigos da Feiticeira Branca, transformados em pedra pelos poderes dela e, descartados, deixam de ser humanos (LEWIS, 2007, p. 119).

Butler (2016) busca o conceito do abjeto em Julia Kristeva e seu livro *Os poderes do horror*. Kristeva discute que a abjeção surge a partir da “ideia estruturalista de um tabu construtor de fronteiras para construir o sujeito singular por exclusão” (p. 230). Em outras palavras, toda construção envolve um grau de regularização mantenedora da ordem, cujo efeito é a produção do excluído.

Entende-se por “abjeto” aquilo que “foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente ‘Outro’” (p. 230). Essa expulsão, ao invés de ser a de elementos estranhos, estabelece o estranho. Os primeiros contornos do sujeito, e, por consequência, as fronteiras do corpo, são construídos a partir do “não eu” como abjeto.

Compreender a abjeção é entender como funcionam os mecanismos da homofobia e do sexismo. Repudiar corpos em função de seu sexo e/ou sexualidade é uma “expulsão” seguida por uma “repulsa” que fundamenta e consolida identidades culturalmente hegemônicas em eixos de diferenciação sexo/sexualidade (p. 231). Tal operação de repulsa consolida “identidades”

fundamentadas na criação do “Outro” por meio da exclusão e dominação. É desta maneira que o Outro se torna excremento, “vira merda”, e, portanto, deve ser descartado, eliminado.

E essa eliminação tem sido crescente e cada vez mais violenta. De acordo com o Relatório Anual do Grupo Gay da Bahia, 343 LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros) foram assassinados em decorrência da homofobia. Tais mortes cresceram assustadoramente: de 130 homicídios em 2000, saltou para 260 em 2010 e para 343 em 2016 (GGB, p. 01, 2016). Porém, como estes dados podem ser inseridos no contexto escolar?

3. ACABANDO COM A BRINCADEIRA

Lúcia foi a primeira que conheceu Nárnia. Após passar uma tarde na companhia de um simpático fauno, a menina retorna à sala vazia onde estava o guarda-roupa. Ela não percebe que o tempo de Nárnia é diferente do dela: as horas dentro do guarda-roupa equivaleram a segundos. Seus irmãos não acreditam nela e, durante dias, Lúcia sentiu-se muito infeliz (LEWIS, 2007, 112, 113).

Descobrir estar em um mundo diferente do “normal” não é fácil para uma criança. Lembre-se que ela nasce circunscrita em um intrincado aparelho tecnológico, cheio de expectativas, que dita como ela deverá ser, como deverá agir, falar, se comportar. Em seu guarda-roupa, essas expectativas estão materializadas em formas de roupas, cores, brinquedos. Como agir ao perceber que além dos casacos não há o fundo do armário, mas sim um novo mundo que se estende além dele?

Geralmente, a percepção da diferença se intensifica ainda mais quando esta criança é colocada na escola. Afinal, a escola é, por excelência, o lugar das separações, classificações, hierarquizações, ordenamentos. A instituição escolar produz ainda mais diferenças, distinções, desigualdades (LOURO, 1997, p. 57).

Quando chega à escola, a criança é rapidamente colocada em classificações e começa-se a produzir um corpo escolarizado distinguindo meninos e meninas, treinando seus sentidos, seus gestos, seus comportamentos, suas falas. E todo esse traço performativo produzido pela escola é tão sutil, tão rotineiro, tão cotidiano que o tomamos como “natural” (LOURO, 1997, p. 63). Tudo isso servindo

para reafirmar e perpetuar a matriz cultural inteligível que tem a heterossexualidade compulsória como norma.

O que se observa no cotidiano é “o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias” (BARRETO et al, 2009, p. 9) por meio de discursos que impõem seus preceitos, mantendo à margem qualquer manifestação destoante daquilo que é convencionalmente aceito.

Berenice Bento (2011, p. 554, 555) é ainda mais pontual ao afirmar que a escola é uma das instituições centrais no projeto de desumanização do humano e da produção de seres abjetos e poluentes para garantir a reprodução da heteronormatividade. A autora aponta que o que acontece nas instituições escolares é um heteroterrorismo e que não se trata de “evasão”, mas sim de “expulsão” já que a criança que não se encaixa na matriz cultural inteligível deixa de frequentar o espaço escolar pela incapacidade, tanto dela como da escola e da sociedade em geral, de lidar com a intolerância alimentada pela homofobia.

Contudo, antes de qualquer proposta de intervenção que possa mudar esses paradigmas, é preciso investigar quais são as concepções prévias dos alunos acerca da diversidade sexual e de gênero. O que eles trazem de casa, de suas experiências, de suas vivências? O que há além dos casacos pendurados nos guarda-roupas? Qual é a Nárnia de cada um? Descobrir o que cada estudante pensa sobre esses temas é o primeiro passo para elaborar maneiras de intervir na construção de estratégias para a problematização de concepções e preconceitos.

4. AVANÇANDO CADA VEZ MAIS DENTRO DO GUARDA-ROUPA

Imagine qual não foi a surpresa de Lúcia ao se esconder dentro daquele imenso guarda-roupa localizado em uma sala vazia e perceber que, além das fileiras dos casacos, havia um novo mundo desconhecido e inexplorado. Mas a menina não teve medo de explorar. O mais fascinante neste processo é que a mudança não ocorre apenas com Lúcia; a própria Nárnia não permanece a mesma a partir do momento que a menina coloca seus pés pela primeira vez no lugar.

Tal como Lúcia não teve receios em avançar com sua curiosidade e explorar o desconhecido, percebemos que também não poderíamos ter medo de adentrar no guarda-roupa dos adolescentes e investigar o que havia além dos

casacos. Mais que isso, estávamos conscientes de que, assim como Lúcia, seríamos afetados por essa incursão.

Partimos aqui do pressuposto de que sujeitos não são seres estanques. Estão em constante mudança e se constituem através das relações sociais em que estão inseridos. Por exemplo, em uma escola, essas relações se dão em uma via de mão dupla; alunos afetam professores e colegas e vice-versa. Assim, assumiremos uma abordagem qualitativa de cunho cartográfico.

A cartografia, nas palavras de Passos et al (2015, p. 10), “aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude”. A escola pode ser entendida como territórios múltiplos: territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios existenciais, territórios morais, entre outros. Entender o território construído pela vivência de uma intervenção exige buscar meios de apreender os desenhos compostos por essa multiplicidade, em que o próprio pesquisador está intimamente implicado.

Quando propomos trabalhar com diversidades sexuais e de gênero, fazia-se necessário compreender que atuaríamos diretamente sobre o território a ser investigado. Justamente por isso, não sabíamos de antemão quais caminhos seriam os percorridos.

Além disso, dentro do método cartográfico, há uma prática preciosa que é a escrita e/ou desenho de campo ou caderno de anotações; “essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (PASSOS et al, 2014, p.70). Neste sentido, o chamado diário de bordo é um importante instrumento de coleta de dado. Nele, são feitos relatos após as realizações das atividades, reunindo informações objetivas e as impressões surgidas na atuação do pesquisador.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi uma Escola Pública de Ensino Fundamental II de um município do Interior do Estado de São Paulo. A escolha justifica-se por ser uma escola pública de um município de pequeno porte que, como outros do interior, apresentam um conservadorismo ainda maior em relação à diversidade sexual e de gênero, quando considerados em relação a grandes centros.

O grupo dos participantes é uma sala de nono ano com trinta alunos. Estes foram convidados a participar da pesquisa. Desde o início, deixamos bem claro que era uma participação voluntária, anônima, sem qualquer prejuízo, seja no âmbito escolar ou externo a ele, como atribuição de notas ou qualquer forma de avaliação do desempenho do aluno.

No campo das diversidades sexuais e de gênero, é preciso compreender o que está aparente nos discursos explícitos dos alunos, mas também investigar o que está no íntimo, nas concepções prévias, e o que se localiza entre essas duas esferas. Neste tocante, foi solicitada uma produção textual, onde o aluno deveria expor suas concepções acerca do tema. É necessário ter um ponto de partida, para então elaborar processos de intervenção.

O gênero escolhido para tais produções é a crônica. Ainda sobre a validade da crônica como o veículo ideal para canalizar as concepções prévias dos alunos sobre a diversidade, Jorge de Sá argumenta:

[...] o artista que deseje cumprir sua função primordial de antena do seu povo, captando tudo aquilo que nós outros não estamos aparelhados para depreender, terá que explorar as potencialidades da língua, buscando uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais), descortinando para o público uma paisagem até então obscurecida ou ignorada por completo. (SÁ, 2002, p. 10)

Além disso, ao construir a crônica, o narrador “[...] não perde de vista o fato de que o relato não é meramente copiado, mas recriado” (SÁ, 2002, p. 11).

Por meio da produção de uma crônica inicial pelos alunos, buscamos compreender os sentidos atribuídos às diversidades sexuais e de gênero. Ao compreendermos esses sentidos, temos condições de ponderar a respeito da autorreflexão crítica dos educandos acerca da realidade, analisando a maneira que esses alunos expressam sua compreensão do mundo.

Para Barros e Barros (2013, p. 376), “análise implica atitude [...] se faz por problematização e tem dimensão participativa”. Essa análise não implica nenhum procedimento analítico específico, pois não é valer-se de um procedimento que definirá a atitude analítica. “O que orienta o desenvolvimento da análise é o próprio problema, que passa por modulações ao longo do processo de pesquisa” (p. 378). Nessa análise dos processos, buscou-se compreender como os pensamentos dos alunos contribuem para um entendimento maior acerca das identidades sexuais e de gênero.

5. DANDO UM SALTO PARA FORA DO GUARDA-ROUPA

Para Madureira e Branco (2015), apesar da boa vontade de alguns professores em abraçar a causa, há uma lacuna na formação na área de gênero, sexualidade e diversidade no currículo da maioria (p. 589). Ainda de acordo com as autoras, perpassa pelo professor o viés religioso, “que tende a conduzir a práticas de intolerância em relação a diversos grupos sociais”. (p. 586) Desta maneira, sem uma preparação acadêmica, o docente se vê diante de um conflito entre dois valores distintos: “(a) respeito às diferenças individuais versus (b) respeito às próprias crenças religiosas” (p. 586).

Os professores que se mostram abertos à discussão da diversidade sexual em sala de aula acabam cometendo alguns equívocos com seus alunos. Práticas educacionais nesse sentido são escassas e intuitivas, o que provoca outro problema: “mesmo feitas com ótimas intenções, elas por vezes levam a resultados atrapalhados, [...] as boas intenções contêm em si algo de ingenuidade para com os mecanismos da heteronormatividade” (SEFFNER, 2013. P. 157).

Nesse âmbito, vale considerar os apontamentos de Seffner (2013) acerca da carreira docente. Para este autor, uma carreira que tenha um mínimo de qualidade profissional deve transformar o professor em um pesquisador capaz de refletir sobre sua prática. “Se o professor não se sentir como produtor de conhecimentos, jamais será capaz de gerar uma boa experiência” (p. 151). E é justamente nesse contexto que esta pesquisa se insere.

Naquela tarde de fevereiro, imbuído de meu espírito de pesquisador, ocupei o espaço destinado a mim na sala de aula. Era o terceiro dia do ano letivo. Como já conhecia a turma, maiores apresentações foram dispensadas. Apenas a introdução inicial básica, como uma boa tarde e uma rápida interação.

Conversamos sobre as crônicas. O diálogo foi conduzido com apoio nos textos “Um caso de burro”, de Machado de Assis, e “A última crônica”, de Fernando Sabino. O objetivo com essas duas obras era apresentar estilos diferentes de se produzir uma crônica e que poderia servir como base para os alunos escrevessem o texto que seria solicitado na sequência.

De forma muito singela, escrevi no quadro o seguinte enunciado: “O que você sabe sobre diversidade sexual e de gênero? Produza uma crônica

expondo seus pensamentos sobre o tema”. Nada singelo foi o turbilhão de sensações passado em meu interior:

Hoje iniciei minha coleta de dados. Confesso que estou muito nervoso, afinal, não sei exatamente como abordar o assunto com meus alunos. É uma sala bem heterogênea, com alunos de diversas crenças e denominações religiosas. Tenho, inclusive, uma aluna que é filha de pastores da Cristã no Brasil e outra que faz parte do coral da Deus é Amor. Honestamente, quando entrei na sala de aula, estava apavorado, sem saber como agir ou o que esperar (NC 03/02/2017).

Quando Seffner (2013) discorre sobre a boa vontade de professor em trabalhar com o assunto, mas se mostram ingênuos diante dos mecanismos da heteronormatividade, vale destacar que isso foi um recorrente ao me decidir pesquisar sobre o assunto. E mesmo depois de mergulhado no processo de pesquisa, durante a coleta do texto inicial sobre as concepções dos adolescentes, ainda me peguei tendo esse tipo de pensamento:

Engraçado é que, em um determinado momento, a diretora da escola apareceu na sala de aula e me questionou o que os alunos estavam fazendo. Comentei que estava dando uma produção textual para meus alunos. Confesso que, naquele momento, um frio percorreu minha espinha. Especialmente, quando a diretora olhou o enunciado escrito na lousa. Não é engraçado isso? Mesmo com a autorização dos pais, da Secretária de Educação, da Diretora, eu ainda me sinto como alguém que está adentrando em território criminoso. Não sei explicar ao certo porque esse tipo de pensamento invade minha mente, mas não é a coisa mais confortável de se sentir (NC 03/02/2017).

Enquanto esse drama se desenrolava no palco da minha mente, os alunos sentiram um pouco de estranheza com a produção pedida. Alguns disseram que fariam qualquer coisa já que não sabiam do que se tratava o assunto. Outros sentiram preocupação em escrever uma crônica. Poucos se sentiram confortáveis em escrever e não perguntaram nada.

Alguns terminaram o texto na mesma aula. Outros perguntaram se podiam terminar em casa e trazer no dia seguinte. Mesmo temendo que os pensamentos destes fossem influenciados por alguma fonte de pesquisa externa, permiti. Eram poucos mesmo. No dia seguinte, estava de posse de todos os trinta textos. O que estava impresso naquelas folhas de papel almaço eram relatos que contavam sobre o pensamento prévio de cada adolescente.

6. AS CRÔNICAS DE NÁRNIA

Ao retornarem para a sala vazia depois de passaram décadas como reis e rainhas de Nárnia, os irmãos Pevensie percebem que o tempo não passou

desde que entraram no guarda-roupa. Voltaram a ser crianças e haviam esquecido os casacos que usaram ao entrar nas terras outrora frias de Nárnia.

Ao tentarem justificar o desaparecimento de quatro casacos ao dono da casa, o professor, este lhes afirmou não se importar com o sumiço das peças de roupas e também alertou aos pequenos sobre não falar sobre Nárnia, mas com uma condição:

Sobretudo, não digam nada aos outros. A não ser que se descobrirem que eles próprios visitaram países do mesmo gênero. O quê? Como irão saber? Ora, ora, não é nada difícil, não se incomodem. Coisas que as pessoas dizem... Até pelo olhar... e lá se foi o segredo. Abram bem os olhos! Céus! O que é que estão ensinando às crianças nas escolas? (LEWIS, 2007, p, 185)

O que é estão ensinando às crianças nas escolas? As crianças deixam de expressar suas observações. É preciso ouvi-las, é preciso lê-las. Cartografar é olhar e ler o que está escrito e, o mais importante, ler o que não está.

Foi uma vitória pessoal receber os trinta textos dos adolescentes. Por não serem obrigados a escrever e por nem valer nota, foi uma grande surpresa. Desde que me tornei professor, leio cada linha escrita por eles e eles sabem disso. Tenho pavor de transformar meu armário em um cemitério de textos. Saber que eu leio cada linha que eles pode ter sido a razão de todos entregarem suas produções.

Minha segunda surpresa foi perceber como os alunos associaram a proposta textual. Como não receberam nenhuma indicação temática além do enunciado escrito na lousa, escreveram aquilo que achavam. As produções foram organizadas em quatro eixos temáticos. A maioria deles associou o tema ao machismo e à diferença entre homens e mulheres.

No entanto, duas abordagens chamaram a atenção. Uma delas está ligada à violência doméstica. Jéssica escreve: “E todos os dias, o homem da casa, pai de família ia para o bar enchia cara enquanto isso a mulher ficava em casa trabalhando, cuidando das crianças”. Mais adiante, esse pai de família volta para casa: “E exatamente as 20:00 horas ele chega em casa embriagado e essas horas começava o terror, ele batia na sua mulher, deixando marcas e ela nem podia reagir, e as crianças se escondiam”. Ela encerra a crônica com uma constatação: “...e mulher foi feita pra ser respeitada pra ser independente [...] e cuidada”.

Maria Bárbara escreve: “...muitas vezes o machismo leva o que o homem bata na mulher, porque quer se mostrar superior a ela”. E ainda expressa

sua opinião: “...sim eles podem ter esse machismo, mais não exagerado que leva a eles baterem nas mulheres”.

Ainda dentro do machismo, houve muita relação ao fato de homens não poderem executar determinadas tarefas por serem mais ligadas ao universo feminino e vice-versa, especialmente a dança e o futebol.

“Garota você joga muito bem, melhor do que muitos meninos aí, não deixe ninguém te desanimar, pois críticas virão porém você possui dois ouvidos um entra e outro sai”, escreveu Bianca em uma crônica com formato de carta destinada a uma menina que enfrenta problemas para continuar jogando futebol.

“Porque não ter um homem maquiador e cabeleiro (sic) ou uma mulher mecânica e piloto de avião?”, questiona Vanderléa em sua crônica. “Se já não bastasse essa ideia de machismo, os criaram outro motivo, no qual homem que é homem não pode chorar e muito menos dançar”, acrescenta Jasmine. Ainda sobre a dança, Roberta completa: “...quando ele chegava na escola, o coitado ficava muito triste, porque ele era zoadado de gay, por um simples motivo: a dança”.

E quando o assunto é diferença entre homens e mulheres, Rebeca tem uma visão bem radical: “Se o machismo não existisse o mundo seria melhor, pois todas nós íamos ganhar o mesmo salário”.

Essas crônicas vêm de encontro ao que Guacira Lopes Louro (1997) observa quando o assunto é a prática esportiva durante as aulas de Educação Física. Partindo do pressuposto de que alguns profissionais docentes ainda consideram mulheres fisicamente inferiores aos homens, as meninas são impedidas de realizar “jogos ou atividades físicas tidos como masculinos, ou, na melhor das hipóteses, obrigam a que se ajustem ou se criem novas regras para os jogos — a fim de que esses se ajustem à ‘debilidade’ feminina” (p. 73, 74).

A escola, por meio das atividades relacionadas aos corpos, mostram qual é o lugar dos meninos e qual é o das meninas. “Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se ‘enquadrem’ dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios” (LOURO, 1997, p. 76, 77). Ou, como aponta Berenice Bento (2011), os desvios do comportamento padrão são tratados com verdadeiro terrorismo, como os bombardeios que obrigaram os Pevensie se refugiarem dentro de um guarda-roupa:

Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta

de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (p. 552)

Outro eixo temático associado à diversidade sexual e de gênero foi o racismo. Destaca-se o viés do respeito à igualdade e o combate ao preconceito. “Devemos tratar todos igualmente [...] Muitos julgam as pessoas pela cor ou por seu jeito de se vestir e não pelo que é por dentro”, observa Brenda. “Mas não podemos deixar isso quieto, devemos nos proteger pois se deixarmos isso a pessoa que faz isso vai fazer com outras pessoas”, relata Verônica sobre não se calar diante do racismo. E Poliana tenta praticar a reciprocidade: “Eu respeito todos como são, porque quero que todos me respeitem como eu sou, pelos meus defeitos e qualidades”.

Um terceiro eixo temático esteve relacionado à orientação sexual. “Existem vários tipos de atrações, sendo sexuais, românticas ou até fetiches. [...] O meu tipo favorito de gênero é o gender fluid (gênero fluído), que é quando uma pessoa as vezes se sente homem, as vezes mulher, ou até outros” diz Michele.

Maria Eduarda permitiu-se ser poética ao comparar a diversidade sexual e de gênero com as cores do arco-íris: “A diversidade é isso, as cores são diferentes. Acho que as cores não tem preconceito uma com as outras, precisam de todas para combinar”.

Um quarto e último grupo foram dos alunos que declararam não saber do que se tratava o tema proposto. “Já ouvi falar desse assunto mais não sei o que dizer”, afirma Maria Cristina. “[...] eu não sei o que dizer sobre esses temas, porque na verdade eu nunca ouvi falar e nem sei sequer o significado dessas palavras”, confessa Nicole.

7. A ESTUPIDEZ DE FECHAR-SE EM UM GUARDA-ROUPA

A primeira vez que Lúcia entra no guarda-roupa, ela tem o cuidado de manter a porta entreaberta. Segundo ela, qualquer um sabe que “[...] é uma estupidez uma pessoa fechar-se num guarda-roupa” (LEWIS, 2007, p. 105). Ah, Lúcia, infelizmente muitos até sabem que isso é uma estupidez, mas nem sempre é fácil manter as portas abertas. Especialmente quando se é adolescente em idade escolar.

Uma forma de manter o guarda-roupa aberto é descobrir o que está dentro dele. E poucos têm coragem de fazer essa descoberta, especialmente dentro da escola. Até porque a discussão e reflexão sobre diversidade sexual e de gênero não são presentes nos cotidianos dos alunos.

Nas situações promovidas por este estudo, os alunos foram convidados a refletir sobre essas questões. Suas respostas traçam um território a ser explorado, onde ainda reside muita dúvida e desinformação sobre os temas. E, se nestes territórios inexplorados não for feito um trabalho de discussão e problematização da sexualidade e do gênero, podem surgir concepções intimamente ligadas a preconceitos e estereótipos.

Assim como Lúcia voltou outras vezes ao mundo de Nárnia, este estudo não é um passeio definitivo nos territórios inexplorados dentro do guarda-roupa. Mas é um primeiro caminho para estimular discussões e romper com a heteronormatividade, pautadas no binarismo de gênero.

Encerramos o capítulo incluindo uma última nota de campo sobre a experiência tida com os adolescentes. Quando a aula terminou, duas alunas foram buscar nas outras salas de aulas estudantes interessados em fazer parte de um grupo de dança que elas estavam tentando organizar na escola.

Ana Carla e Camila vieram perguntar para os alunos do 8º ano quem gostaria de participar de um grupo de dança que elas estavam formando. A maioria dos que levantaram as mãos eram meninos. Os outros que não se manifestaram começaram a zoar os demais dizendo que dança é coisa de menina. Camila olhou para mim e comentou: “Por isso que o tema da redação que o senhor passou pra gente é importante, né, professor?” (NC 03/02/2017)

Sim, meninas, por isso o tema da redação é importante. Afinal, conversar sobre é nunca se fechar dentro de um guarda-roupa.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Org.) **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth de. **O problema da análise em pesquisa cartográfica**. Fractal, Rev. Psicol., v. 25 – n.2, p. 373-390, maio/ago, 2013.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011.

_____. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000. Organizada por Alexandre de Moraes.

_____. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (nº. 9394). Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

_____. *Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

_____. *Projeto de Lei*: aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRUPO GAY DA BAHIA – GGB. *Relatório 2016*: assassinatos de LGBT no Brasil. Salvador, 2016.

LEWIS, C. S. **As crônicas de Nárnia**. Volume único. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, set. 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

REIS, Toni EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero**: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação e Sociedade*, vol.38, n.138, pp.9-26. ISSN 0101-7330. Campinas, 2017.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2002.

SEFFNER, Fernando. **Sigam-me os bons**: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013.

O MATERIAL DIDÁTICO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NA EXPERIÊNCIA DO BOLSISTA ID

MARTHO, Fernando Falasco – UNESP³⁵⁶
FONSECA, Genaro Alvarenga – UNESP³⁵⁷

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da experiência do bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no subprojeto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca. As atividades desenvolvidas pelo bolsista no subprojeto se dão ou se deram integralmente na Escola Estadual Professor Dante Guedine Filho, localizada na Vila Industrial, no município de Franca.

Embora institucionalmente o Programa fomentado pela CAPES direcione seus objetivos exclusivamente ao processo de aprimorar o desenvolvimento daquele que se forma em licenciatura e levar valorização à área, transformando o Professor Supervisor em agente de formação do estudante, introduzindo-o às rotinas da área de atuação profissional bem como ao cotidiano de ensino e práticas de sala de aula, há a função amplamente difundida entre os pares do campo da educação de ser a iniciação à docência também uma forma de levar às escolas públicas práticas modernizantes, pensadas exclusivamente para cada classe e módulo, para cada ambiente, de maneira a agir positivamente sobre o ensino, quebrando também as barreiras existentes entre as universidades, a academia, e as instituições de ensino básico, promovendo a integração entre os conhecimentos e ideias formulados no primeiro e a realidade da escola pública. Por outro lado, obviamente as ambições transformadoras para a realidade do ensino público não são exclusividades do bolsista ID, sendo um dever do educador mais atento, parte-se deste princípio para a elaboração das ideias discutidas neste texto.

Por último antes de iniciar o debate proposto pelo trabalho, se faz necessário debruçar-se sobre a atribuição do conceito Material Didático Oficial do

³⁵⁶ Estudante de Graduação em História na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”. Bolsista: Capes PIBID. E-mail: fernandofmartho@gmail.com

³⁵⁷ Professor Assistente Doutor no Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. E-mail: gafonseca@uol.com.br

Estado de São Paulo, a ser extensivamente empregado. O foco maior no texto é dado ao chamado Caderno do Aluno, elaborado enquanto política pública pelo governo do Estado de São Paulo, parte integrante de um projeto que também conta com “Cadernos” voltados aos professores e gestores das escolas, exercendo a função de um manual para o profissional. Este material é responsável por guiar o ritmo e os conteúdos das aulas, harmonizando-as com o previsto pelo Currículo do Estado de São Paulo, por sua vez amparado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dando o material cumprimento a estes. Há, mediante os documentos citados, a tentativa da padronização da educação e das aulas ministradas no Estado, que se dá pela sistemática necessidade de cumprimento do proposto pelo Caderno do Aluno. Certamente também são empregados no cotidiano de ensino das instituições públicas materiais didáticos de outra espécie, como os Livros homologados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), cujo crivo estatal também faz jus às intenções de padronização do processo educativo, mas, por seu uso estar habitualmente vinculado primordialmente ao próprio Caderno do Aluno ou ao arbítrio do educador como fonte de pesquisa, sua interferência pode ser abrangida pela discussão do primeiro.

2. O CADERNO DO ALUNO NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES E NA SALA DE AULA

Como demonstrado, a necessidade do cumprimento do Caderno dita regularmente o regime das aulas, agindo contrariamente às já citadas atenções atribuídas às práticas dos Bolsistas ID no planejamento e execução de aulas que meditem a transformação da realidade de ensino nas instituições públicas. Assim sendo, limitam a possibilidade de ministrar os conteúdos em aulas estudadas para cada realidade, público e comunidade mirada. Daí, ao alvitre dos autores, se faz a importância do diálogo pretendido pelo presente.

Partindo da compreensão da necessidade da elaboração de aulas e atividades que dialoguem com e supram as demandas impostas pelo aluno, se faz preciso de antemão absorver as noções e conceitos já concretizados em sua experiência, possibilitando a adequação do tema que se propõe às condições existentes na sala de aula, ou seja, à realidade de aprendizado do aluno. Quando, recuperando o supracitado, refere-se o texto à integração entre os conhecimentos e

ideias formulados na universidade e as práticas de ensino que se dão nas instituições públicas de ensino básico, refere-se consequentemente à aplicação por parte do bolsista das teorias pedagógicas estudadas e debatidas no primeiro ambiente, teorias que demonstram a construção eficaz do conhecimento na sala de aula – principalmente aquele atrelado à criticidade e à cidadania, atribuições frequentes ao ensino de História – como sendo concebível a partir do resgate do conhecimento já existente e do extensivo exercício de reflexão, debate e pesquisa em fontes diversificadas.

“Dessa maneira, ao entrar na sala de aula, o professor deve estar ciente de que o conhecimento novo é sempre constituído e transformado a partir do conhecimento existente. Para que os novos conhecimentos sejam assimilados, é necessário ajustar as experiências anteriores do aluno. Um professor precisa estar atento ao estado atual do conhecimento do aluno para ter noção do que o aluno pode ou não ser capaz de aprender” (MENDES, 2000, p.11).

A criticidade e cidadania citadas podem ter seu emprego conceituado como produto do processo educativo das ciências humanas e sociais no colégio público e da vida escolar em geral quando seu direcionamento é eficaz, o que diz maior comprometimento com a atribuição de significados materiais ao conhecimento alicerçado na sala de aula, atuando de forma a associar os conteúdos à vivência do estudante e as práticas pedagógicas às maiores predisposições dos mesmos, conectando as aulas de cada disciplina ao “mundo real” experimentado pelo público. Tal criticidade pode ser tolhida quando a educação em disciplinas como a História não se esforçam para alavancá-la, o que acontece nos exercícios propostos pelos cadernos do Professor e do Aluno que estimulam o contrário: a busca por repetições das mesmas práticas e adequação do consciente do estudante à acumulação das ideias que se sucedem nas páginas do manual.

A construção do conhecimento histórico depende do diálogo e do debate de diferentes narrativas, de diferentes verdades, que por sua vez são frequentemente extrapolantes da cultura dominante que se manifesta no material didático. Cada trecho de cada texto no Material Didático, se administrado da forma contrária a essa última sugerida, inculca uma nova verdade inabalável para o estudante, daninha à educação questionadora e transformadora.

Dessa forma, nem é possível a crítica, nem é possível muitas vezes a participação do estudante no próprio andamento da aula mediada pelo Caderno do Aluno, já que se torna o aprendizado da História uma tarefa abstrata, sem conexão

com a realidade – se daria, portanto um trabalho desestimulante e desinteressante, provocando o esgotamento de sua atenção e, por conseguinte, do rendimento. A possibilidade de estabelecer por parte do aluno uma presença mais marcada pela cidadania e pela compreensão da sociedade que integra se amplia quando a prática pedagógica existente em sua formação sinaliza esse caminho, através das atividades argumentativas e inquisitivas fomentadas pela orientação do professor e da pesquisa em material diversificado.

“A História sem crítica não avalia os fatos. Transforma-se em relato sem interesse, principalmente para o adolescente, cujo espírito crítico está em permanente 'ebulição'. Canalizar tal espírito crítico para um passado distante é tarefa quase impossível, dado o caráter pragmático do seu estilo de pensamento. A melhor maneira de estimular o adolescente para a crítica é discutir com ele os fatos de sua época sobre os quais ele tem realmente um grande interesse.” (MENDES, 2000, p.23)

Na prática de iniciação à docência, os bolsistas são orientados à preparação de aulas para serem ministradas em determinados momentos do andamento da disciplina. Nesses momentos, ao observar a tendência apresentada pelos relatórios elaborados e enviados à agência de fomento do Programa, é possível encontrar uma grande inclinação por práticas que levam material diverso do Caderno do Aluno em consideração para a exposição e fixação do conteúdo. Mesmo assim, o CA é frequentemente referenciado na análise do que fora praticado em sala, o que indica sua presença na formulação das atividades, que se dá por ser o material considerado uma espécie de guia para orientar o conteúdo que deve ser apresentado, mas não necessariamente porque ele será empregado nas atividades ou porque servirá de fonte para as atividades pretendidas. Parte-se então de uma correspondência com o tema definido pelo Caderno do Aluno para ser abordado em sala, mas não dos textos, atividades e informações consideradas relevantes por este. As práticas relatadas envolvem, na verdade, uma frequência maior de aproveitamento do recurso audiovisual dos colégios para a exposição de pontos-chave que estimulem o diálogo em sala. O mesmo recurso pode ser utilizado também para a apresentação de filmes, vídeos e imagens que fomentem a discussão e a realização de determinadas reflexões de acordo com as condições da sala de aula em que estão instalados os bolsistas. Outros recursos bastante utilizados são mapas, que são empregados na exposição com a mesma finalidade dos anteriormente citados. Surgem também ideias relatadas em torno de exercícios

de caráter lúdico, ministrados em tom descontraído na sala de aula, estimulando a criatividade e as conexões entre o conhecimento histórico e o cotidiano vivenciado.

Outra presença do Caderno do Aluno se dá na experiência do bolsista como uma tarefa a ser realizada. É regularmente cobrado pelas instituições que se cumpram as atividades e exercícios propostos pelo Material, dessa forma, são direcionados momentos específicos do cronograma da disciplina justamente para que os alunos as realizem ou para que sejam levadas enquanto lição de casa, normalmente como conclusão de um tópico instalado nas Situações de Aprendizagem. Estas são práticas capazes de certo desfavor: embora o próprio conteúdo já tenha sido ditado pelo Caderno, a partir da execução de uma aula de outro modelo, o retorno ao seu conteúdo disposto no Material pode soar desconsoante, sendo dado ao mesmo tema outro enfoque e outras prioridades.

“A preocupação excessiva com a quantidade de conteúdo descontextualizado a ser trabalhado é um dado que causa preocupação aos professores. Esses deixam clara a subordinação do conteúdo ao livro didático que traz pronto o que se deve transmitir.” (MENDES, 2000, p.43)

3. CONCLUSÃO

Conclui-se com o debate explicitado que embora exista função definida para o uso do Caderno do Aluno na sala de aula, é comum que ocorra a preferência por parte do Bolsista de Iniciação à Docência por fornecer à aula material diferenciado, meditado exclusivamente para a cada atividade a se desenvolver. O Material Oficial é utilizado mais como ferramenta de organização dos conteúdos e apontador dos caminhos que serão percorridos que como manual de sala de aula. Há portanto a tomada de referência dos temas que são debatidos a partir do Caderno do Professor, do discurso possível através do Caderno do Aluno, para que assim ocorra mais harmônica integração com o proposto pelo Currículo do Estado. Por outro lado, a necessidade de cumprimento e preenchimento das atividades do Caderno realizam interferência no ritmo pensado pelo educador (ou pelo bolsista), uma vez que mesmo que tenha definido seu cronograma de ações para determinada sala de aula, precisa sempre estar atento à moderação do Caderno.

Ainda, é necessário reafirmar o fato de que o conhecimento não pode ser construído com o mesmo proveito a partir de experiências planejadas de forma a distribuí-lo para o consumo direto em manuais e livros preestabelecidos, principalmente nos campos das ciências humanas e sociais. Não é possível que o

conhecimento prescrito em forma de Situações de Aprendizagem seja capaz de superar a elaboração do pensamento por meio das reflexões orientadas pelo professor de acordo com a vivência dos estudantes em sua comunidade. É necessário que este tipo de conhecimento prepare o estudante para sua própria realidade, assim, sua representação no mundo e as características da sociedade em que vive precisam ser compreendidas de forma mais cautelosa que padronizada, a colaboração e o debate em sala de aula são determinantes para que se obtenha o máximo do que a História pode oferecer à sua formação.

“A complexidade da produção do conhecimento histórico (reservada à academia, à universidade) precisa ser pensada em função de sua possibilidade no ensino fundamental e médio. Pensando nessa adequação, parece-nos necessário, possível e mesmo suficiente, para uma iniciação histórica, que um aluno do ensino fundamental, comece sua reflexão, procurando explicar os ‘comos’ e os ‘porquês’ das transformações sociais, ficando atento às diferenças, às diversidades e às especialidades das diversas sociedades.” (MENDES, 2000, p.45)

O próprio bolsista muitas vezes inicia sua atividade no Programa carregando impressões ruins do Caderno do Aluno, frequentemente advertido preconceituosamente sobre aspectos negativos da educação pública por proposições veiculadas no ambiente universitário, deixando à razão dos professores as falhas do ensino quando tangem o emprego do Material Didático. Por outro lado, o debate não pode ser levado para o conceito vacilante de que o exercício dos professores detém a exclusividade do caráter errôneo, sendo imperativo assinalar que as transformações desejadas pelos atentos é advinda primordialmente em formato de política pública, pensada pelos agentes do Estado e por conseguinte, da educação, da mesma forma que a experiência dada e aqui debatida é também contribuição destes. Contudo, a gênese e manutenção dessa realidade escolar é tema para outro trabalho, outro debate perante o qual a reflexão em torno do Material Didático Oficial do Estado de São Paulo se apequena, sendo apenas tacinho fragmento constituinte da agenda do primeiro.

“A educação, nesse mundo moderno, na sociedade capitalista, tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da ‘inculcação’ da sua ideologia e do credenciamento, que permite e garante maior controle do processo pela classe dominante. Nesse sentido, o livro didático é um dos veículos utilizados pela escola para a transmissão da ideologia burguesa” (MENDES, 2000, p.45-46).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto assim se dá o processo educativo, interveniente um peso que pode expor-se equívoco no Material, ainda é possível – e dever – fazer através das atividades inovadoras e construtivas, com os meios que se tem às mãos, as práticas mais responsáveis e benfazejas para aqueles dependentes do ambiente escolar público na sua formação enquanto cidadãos, sem espaço para o desbarato dos profissionais e estudantes inquietos do processo educativo.

Se faz importante o grifo no aspecto que fora dado anteriormente à contribuição que pode ser prestada pelos bolsistas de Iniciação à Docência e assim destacar também o fato de que a busca pela própria inserção no programa por parte dos professores supervisores se dá a partir da mesma ambição. Seja na crença de que se possibilita a formação de educadores com o cotidiano de escola já desvendado, sendo o trabalho dos educadores em formação melhor aproveitado desde o princípio; seja na crença de que as aulas podem correr melhor junto aos estudantes quando se soma ao dia a dia de ensino o advento do bolsista, que pode gerar algum estímulo positivo à aula; seja por acreditar trazer para a sala de aula um caráter transformador, diferenciado, como dito; seja pela vontade de aproximar outra vez o ensino superior do básico; enfim, por quaisquer razões possíveis para a entrada do professor no Programa, deve-se destacar sobretudo sua aspiração e esforço na direção da transformação da questão educacional.

Por fim, se faz necessário compreender a manifestação concreta do Material Didático Oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de trabalho dos professores para além da incumbência dada ao profissional do cumprimento necessário do mesmo, atingindo a lógica de que muitas vezes é mais materialmente possível ao bolsista expender uma quantidade maior de tempo para a elaboração de estratégias de ensino discernidas e reformulantes, por ser este encarregado de um número reduzido de tarefas perante a Escola quando comparado ao professor supervisor e aos demais profissionais da educação. Assim sendo, amiúde a atividade do professor de História mais fiel ao Caderno do Aluno se dá por conta das condições profissionais a que está ligado, mais do que por conta de concepções e princípios.

“Outro dado importante que não pode ser esquecido nesse processo de ensino, é a situação degradante de crescente proletarização do professor [...] Para garantir sua sobrevivência, o professor vê-se forçado a ministrar um número absurdo de aulas semanalmente, ficando assim impedido de atualizar-se e até mesmo, de preparar bem suas aulas. Nesse caso, o livro didático ‘facilita’ em muito o seu trabalho.” (MENDES, 2000, p.23-24)

Sendo assim, o Caderno do Aluno pode representar apenas uma manifestação das condições criadas e mantidas para os ambientes de ensino público pelos agentes do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

FISCARELLI, R. B. O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero Americana em Estudos de Educação**. V. 2, n.1, 2007, p. 01-09.

MENDES, Juliana Marques. **O Papel do Livro Didático no Ensino de História**. 2000. 52p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, UNESP, Franca.

RIBEIRO, Vanessa Simões. **Análise dos Cadernos do Professor e do Aluno do São Paulo Faz Escola da disciplina de Sociologia no Ensino Médio: Contradições e Apontamentos**. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/analise-dos-cadernos-do-professor.pdf>. Acesso em: 16 de ago. 2017.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Livro Didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. In: **Revista de Teoria da História**, Goiânia, n.5, p.177-197, 2011.

SILVA, E. L.; GIORDANI, E. M.; MENOTTI, C. R. As tendências pedagógicas e a utilização dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem. **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil**. Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, julho 2009, p 1-22.

TACCA, Maria Carmen V. R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. IN: MALUF (Coord.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006. p. 60-85

O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA SEXUALIDADE DOS ALUNOS

GOMES, Aurélia Garcia – UNESP
ABRAMOVICIUS, Ana Luiza Cruz – UNESP
AMARAL, Barbara de Freitas do – UNESP
LIMA, Maria Jose de Oliveira – UNESP

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem por finalidade refletir a importância da gestão escolar no âmbito da orientação sexual dos alunos. Para tanto houve o cuidado com o entendimento do histórico da gestão presente na vida em sociedade e com a compreensão das características técnicas e humanas, refletindo e compreendendo a sua lógica democrática. Lembrando que a gestão determina orientações estratégicas de futuro, na qual mobiliza pessoas em equipes e estabelece a devida articulação para maximizar os resultados.

O conceito de gestão se entende e resulta em respeito à condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes, de modo a promover uma maior efetividade do conjunto. Portanto ela permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização, assim construindo a visão e orientação de conjuntos, a partir da qual se desenvolvem ações mais articuladas e mais consistentes. O gestor precisa ganhar visão completa das organizações para a sua administração de serviços, assim efetuado com sucesso a sua função e desenvolvendo características gerenciais, como liderança, firmeza no processo de decisões, uma boa comunicação, visões estratégicas futuras e principalmente a ética profissional.

Segundo André Luis Centofante Alves "Independente de todas as características mencionadas, ainda cabe ao gestor desenvolver competências gerenciais classificadas em três categorias: conhecimento, habilidades e atitudes." (ALVES, p. 79, 2015).

O psicanalista Freud considerava a homossexualidade uma condição quase incurável, considerando quatro principais causas. Primeiramente a "fixação", quando o indivíduo deixava de completar adequadamente todas as etapas do processo de amadurecimento permanecendo fixado a uma delas. Segundo o medo da castração, resultante de um desejo infantil pela mãe e o medo de uma punição

por parte de um pai ciumento. Terceira seria o narcisismo, para Freud, o homossexual procuraria um parceiro parecido consigo pois, inconscientemente, desejava amar a si mesmo. A última e quarta, a identificação com um dos pais do sexo oposto, o que levaria a criança a copiar a sua preferência sexual. Infelizmente é que estas idéias, atribuídas a Freud, se tornaram parte do senso comum, se tornando o que chamamos de homofobia hoje. Para o antropólogo Peter Fry:

(...) não há nenhuma verdade absoluta sobre o que é a homossexualidade e que as idéias e práticas a ele associadas são produzidas historicamente no interior de sociedades concretas e que são intimamente relacionadas com o todo destas sociedades. (FRY, p. 10, 1984.)

Desejos homossexuais são produzidos como também são produzidos desejos heterossexuais, relatar que o homossexual é um ser humano imaturo é apenas outra maneira de depreciá-lo sem chamá-lo de doente, os médicos pioneiros que escreveram sobre relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo criaram duas palavras, o homossexual que foi usada pela primeira vez em 1869 por um médico húngaro, Karoly Maria Benkerte a palavra uranista que surgiu do trabalho de um alemão, Karl Heinrich Ulrichs, sendo que no caso dos uranistas, os órgãos genitais vão numa direção e o cérebro noutra, depois desenvolveu uma classificação complexa de "tipos homossexuais", que na qual equivalem aos termos "homossexual ativo" e "homossexual passivo" que a medicina vai desenvolver mais tarde.

Devido aos movimentos homossexuais, em 1973 a homossexualidade deixou de ser classificada como doença pela Associação Americana de Psiquiatria. Sendo que com o passar dos anos, um número crescente de médicos e psicoterapeutas deixou de tentar "curar" seus pacientes homossexuais, aceitando em grande medida a idéia de que a homossexualidade é uma orientação sexual tão aceitável como a heterossexualidade.

Dentro dessa perspectiva, a temática discutida, Orientação Sexual, requer certa postura da escola, da comunidade escolar e do profissional que lida direta e indiretamente com a formação do educando. Havendo várias formas como a diversidade sexual aparece na escola, o que requer da gestão escolar sabedoria, conhecimento e cautela para lidar com determinadas situações do cotidiano escolar e da relação escola-família.

2. DESENVOLVIMENTO

Historicamente existem fatos de gestão em impérios, nações e cidades. Sendo investigado até os dias atuais é constatada uma forte contribuição para o desenvolvimento econômico e social com o passar dos tempos. Desta forma não significa que o esforço da coordenação humana no trabalho cooperativo não existisse, pois bem antes do capitalismo encontramos este fato presente nas administrações, exemplos disso são obras arquitetônicas, como canais de irrigação, as pirâmides do Egito, entre vários outros, tanto na era medieval quanto antes era envolvido uma quantidade gigantesca de trabalhadores em torno de uma mesma gestão. A gestão se torna cada vez mais necessária por conta do momento histórico em que nos encontramos, considerando que a concorrência, a tecnologia e a globalização estão cada vez mais avançados e geram impactos profundos nas questões sociais, econômicas e políticas.

Desde o fim da II Guerra Mundial, o mundo passou pelas mais profundas transformações de sua história. Assistimos à emergência de novos centros de poder econômico e político, a revolução nas comunicações, ao aumento da produtividade industrial e agrícola, assim como da urbanização. Este mesmo desenvolvimento produziu o aumento da pobreza, da violência, de doenças e da poluição ambiental, além de conflitos religiosos, étnicos, sociais e políticos. (TENÓRIO, p. 11, 2006).

Alves pontua:

[...] faz parte dessas habilidades algumas características pessoais tais como: honestidade, a ética, a confiabilidade, o bom procedimento, a responsabilidade e o comprometimento para organização como um todo, incluindo o respeito às pessoas que dela participam. (ALVES, p. 78, 2015)

É a gestão escolar que permite superar a limitação da descontextualização e construir de forma conjunta o desenvolvimento de ações articuladas e mais consistentes. De forma participativa ela se associa as responsabilidades na tomada de decisões entre diversos segmentos de autoridades no sistema escolar. Tendo aceitação no seu termo a partir da década de 1990, sendo reconhecida como base fundamental para organizar os processos educacionais, mobilizando pessoas e desenvolvendo melhorias na qualidade do ensino que nos é oferecido.

De modo geral, a lógica da gestão escolar parte do princípio democrático, caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação dos sujeitos nas decisões sobre o planejamento de seu trabalho, sob orientações das várias dimensões e da orientação dos processos implementados.

Conforme ocorrem mudanças em várias épocas históricas, o correto é criar e recriar moldes que sejam adaptáveis tanto na teoria, quanto na prática. A escola é um círculo de relações sociais, e são elas que imprimem uma dinâmica própria, que expressam interesses diferentes, incidindo direta ou indiretamente no sistema de ensino, ela é quem deve fazer política e construir uma democracia validada. E a homossexualidade é uma infinita variação sobre um mesmo tema: o das relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Nas palavras de Peter Fry:

(...) ela é uma coisa na Grécia Antiga, outra coisa na Europa do fim do século XIX, outra coisa ainda entre os índios Guaiáqui do Paraguai. Com este mesmo raciocínio, a homossexualidade pode ser uma coisa para um camponês do Mato Grosso, outra coisa para um candidato a governador do Estado de São Paulo em 1982 e, de fato, tantas coisas quanto os diversos segmentos sociais da sociedade brasileira contemporânea (FRY, p. 07, 1984).

De acordo com Batista a gestão escolar democrática deve:

(...) ser capaz de liderar e mobilizar pessoas, saber agir em situação, nortear-se pelo projeto da escola, assegurar uma atuação sistêmica, assegurar uma participação democrática, pensar e escutar antes de decidir, saber avaliar e deixar-se avaliar, ser conseqüente, ser capaz de ultrapassar dicotomias paralisantes, decidir, acreditar que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e de aprendizagem (BATISTA, p. 46, 2008).

Falar sobre sexualidade é algo que marca o desenvolvimento humano e seu reconhecimento sendo acentuado pela falta de conhecimento, e pela omissão de informações da escola para dialogar com a comunidade escolar envolvida. A temática da orientação sexual na escola deveria está presente no dia a dia dos estudantes há muito tempo. A gestão escolar tem seu papel como um instrumento para assegurar a inserção e execução de projetos didáticos que assegurem uma orientação/educação sexual das crianças e adolescentes, apontando um norte aos professores. Pontuando que a sexualidade continua sendo um tabu nas escolas, e nas universidades, por sua vez, também não estão formando os profissionais para lidar de forma coerente com a sexualidade em sala de aula.

Há várias formas como a diversidade aparece na escola, por isso a importância da mesma para que seja um tanto quanto participativa na vida dos alunos. Ao chegar à escola, o indivíduo, independente de qual fase da vida se encontre, já tem um conhecimento de mundo, sendo uma bagagem que ele traz anteriormente à escola. Sendo desta forma:

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação (SILVA, 2013, p. 54 - 55).

A escola através da sua gestão e dos demais profissionais da educação e de toda a comunidade escolar são essenciais para que haja uma reforma curricular que atenda a todas as necessidades apresentadas pelo público escolar em seus diversos níveis e segmentos.

3. CONCLUSÃO

Todos são iguais perante a lei, garantindo a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a igualdade, entre vários outros. O ordenamento jurídico acolhe sempre o princípio da igualdade, em especial a proibição por discriminação.

A orientação sexual não se estende por todas as discriminações relacionadas com a sexualidade, por exemplo, a poligamia, que é relativa aos padrões culturais, a pedofilia, que tem relação com a idade, o incesto, relativo a laços sanguíneos, a pornografia, que seria a liberdade de expressão, entre outros, frisando que a orientação sexual pode ser discutida sem depender dos outros casos citados.

Em uma visão do senso comum, a homossexualidade, por exemplo, tem diversas visões negativas, como uma atitude pecadora ou doentia. Pecado, pois, na visão da igreja, um ato sexual entre pessoas do mesmo sexo, seria moralmente reprovável, condenando as manifestações sexuais extraconjugais, assim como práticas sexuais não reprodutivas. Foi vista como doença, adentrando na ciência, a partir do século XIX, em virtude da urbanização e da industrialização, desta forma, a moral e a saúde, confundia os receituários médicos da época. No final do mesmo século passou a ser um objeto de estudo e em 1973 a homossexualidade deixou de ser classificada como doença pela Associação Americana de Psiquiatria.

Após a II Guerra Mundial, surgiram vários movimentos, como o "Mattachine Society" e "Daughters of Bilitis", ambos nos Estados Unidos e opositores da discriminação. Em 28 de junho de 1968, é considerado o dia do

orgulho gay, pois solidificou nessa data os movimentos LGBTs, já que houve uma resistência de grupos gays em um bar homossexual norte americano chamado Stonewall Riot, desde então houve a criação de várias associações em torno do país. Todos os avanços dos grupos LGBTs foram através de lutas sociais, para chegarem a conquistas de garantir seus direitos como um cidadão comum na sociedade.

A falta de formação específica para tratar da sexualidade caminha lado a lado com a insegurança apresentada por uma parcela de profissionais da gestão escolar, que acabam não oferecendo conteúdos mínimos relacionados à sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L. C. **Gestão de Organizações não governamentais**. Curitiba: CRV, 2015.

BATISTA, Cláudia Aparecida. **Educação e sexualidade**: um diálogo com educadores. São Paulo: Ícone, 2008.

Fry, P. **O que é homossexualidade?** 3 ed. São Paulo: Ed Brasiliense, 1984.

LUCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Atica, 2008.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS, R. R. **O Princípio da Igualdade e a Discriminação por Orientação Sexual**. São Paulo: Ed Revista dos Tribunais, 2002.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos e Identidades, uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TENÓRIO, F. G. **Gestão de ONGs principais funções gerenciais**. 10 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE NA ESCOLA: PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO

SENNE, Marina Novaes de – UNESP³⁵⁸
GOMES, Leonardo Teixeira – UNESP³⁵⁹

“Um dia perguntaram à minha avó Dezanove o que era a poesia. Primeiro ela ficou muito tempo calada, então pensaram que ela não tinha resposta. Mas ela depois falou: a poesia não é a chuva, é o barulho da chuva.” (Ondjaki, “Uma escuridão bonita”)

1. INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho intentamos articular os estudos de construção de valores morais na escola com o trabalho dos gestores por meio de nossa pergunta norteadora: em que medida os gestores escolares podem contribuir para a formação moral? Percebemos um papel decisivo dos gestores no desenvolvimento de personalidades morais autônomas, no contexto escolar. Aferimos, em nossa revisão bibliográfica e em nossa pesquisa de campo, a relevância da figura dos gestores na valorização da moralidade no cotidiano da escola. Os gestores têm um papel primordial em colocar a formação moral como um pilar da educação contemporânea. Dessa maneira, os administradores podem acender desejos pelas virtudes, pela liberdade, pela autonomia e pela poesia no barulho da chuva.

Um dos primeiros indicadores que chegamos a partir de nossa revisão bibliográfica foi que a construção de valores morais na escola depende de uma estrutura organizacional comprometida com princípios de uma gestão democrática. Nesse sentido, se nosso intuito era observar em que medida a gestão investigada possibilitava uma educação moral era fundamental olhar para a estrutura administrativa. Para tanto, utilizamos quatro categorias trazidas por Barroso (2013) como primordiais na consolidação de uma gestão democrática, a saber, qualificação, flexibilidade, participação e liderança.

Todavia, nosso problema de pesquisa não se resolveria se nos atentássemos apenas para a estrutura organizacional das instituições. Nesse sentido, tivemos que observar como se davam as relações no campo didático.

358 Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara.

359 Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara.

Utilizamos quatro categorias trazidas por Araújo (2012) como fundamentais na construção de personalidades morais: relações interpessoais, valores, conteúdo e metodologia. Não encontramos na literatura nenhum trabalho que articulasse todas essas questões: gestão democrática, mudança didática e construção de valores. Portanto, era uma tarefa complicada articular áreas da educação com debates tão complexos e vasto. Todavia, entendemos que se olhássemos para apenas um desses campo nossa percepção ficaria bastante comprometida.

Procuramos responder em que medida os gestores contribuem para a construção de valores morais na escola a partir, inicialmente, de algumas problematizações teóricas. Nossa primeira preocupação foi definir melhor o que entendíamos por construção de valores morais. Nesse sentido, discutimos os conceitos de moral e ética e como se situam no contexto da educação escolar. A partir de nossa delimitação teórica, entendemos a moralidade a partir do questionamento “como devo agir”? Todavia, a moral não se desvincula da ética uma vez que a decisão de como vamos agir depende de quem queremos ser e que vida queremos levar, questionamentos éticos. Assim, a moralidade não se limita ao dever pois relaciona-se a uma motivação interna que mobiliza nossas ações. Ou seja, nossas ações são determinadas por aquilo que valorizamos, nossos valores. Consideramos, a partir de La Taille (2009), que os valores são morais quando estão pautados no bem coletivo, por mais difícil que seja essa definição. Ao contrário de valores não-morais que seguem investimentos autocentrados.

Nessa perspectiva, a educação moral aparece como um processo de construção de valores, conhecimentos, comportamentos que se relacionam aos fatores externos, portanto as normas sociais, mas também com fatores internos, vinculados à personalidade e a ideia de querer ou não agir pautado nas regras de um bem coletivo. Partimos, portanto, do mesmo lugar de Araújo, já citado anteriormente: “Parto do princípio de que os valores morais não são nem ensinados e nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que o sujeito estabelece com o mundo.” (ARAÚJO, 2012, p.83).

É importante pensar a construção de personalidades morais a partir de uma complexa formação que envolve desde os processos individuais, como os procedimentos de autoconhecimento e autorreflexão, até as estratégias mais coletivas de valorização das virtudes e das normas. Além disso, é importante ter

claro que o desenvolvimento moral depende de investimentos no campo da razão e da afetividade.

Contudo, toda a discussão sobre a construção de valores morais na escola nos encaminhou para uma reflexão indelével: que tipo de educação queremos? Que modelo de escola valorizamos? Nos apoiamos em uma compreensão da educação para experiência, para aquilo que, de alguma maneira nos atravessa, nos transforma. Para tanto, buscamos refúgio em uma literatura que busca olhar para a educação para além de grandes prescrições. Assim, uma educação menor que abre espaços para os silêncios e que se propõe ser inventiva. Nesse sentido, buscamos vincular a discussão organizacional da escola, suas questões didáticas, o trabalho do gestor a uma nova perspectiva de educação escolar que permite experimentar uma educação criativa.

Ademais, nossos estudos aproximaram o papel dos gestores com uma concepção democrática. Buscamos articular a perspectiva de uma gestão democrática com a possibilidade do gestor contribuir para a construção de valores morais. Para tanto, é preciso inventar um modelo de gestão a partir de uma proposta emancipatória. Naura Ferreira (2013) propõe uma gestão revisitada fincada em uma nova política e outra experiência estética. Esse parecer contribuiu para pensarmos em um possível caminho para o trabalho dos gestores na construção de valores morais comprometido com uma diferente compreensão da política e uma outra proposta estética para educação. Portanto, essas considerações teóricas nos ajudaram a ampliar nosso olhar na pesquisa de campo e perceber alguns indicadores possíveis de mudança.

Outra discussão teórica relevante para nossa pesquisa é perceber em que medida a gestão escolar pensa a democracia como ideal e como processo. Para Araújo (2000), é fundamental que a gestão entenda a democracia como meio para se construir uma ação democrática e não apenas um anseio. Esse debate foi muito importante para guiar nossas observações ao longo do estudo de campo. Perceber em que medida a gestão era duplamente democrática no sentido de ser finalidade e também meio.

Utilizamos a pesquisa de tipo etnográfico como estratégia metodológica para trazer para mais perto nosso objeto de estudo. Nos apoiamos na observação participante e nas entrevistas como maneira de nos aproximarmos e interpretarmos melhor o papel dos gestores. Utilizamos caminhos traçados por Woods (1989) para

a análise e categorização dos dados. A partir das estratégias do autor, buscamos esboçar um modelo como possibilidade de pensar o trabalho dos gestores na construção dos valores morais.

Dessa maneira, nossas considerações finais trazem alguns indicadores que podem contribuir para pensar o papel dos gestores na educação moral. A partir de nossas leituras e nossa pesquisa de campo percebemos alguns possíveis caminhos para estruturar a relação entre gestão e moralidade.

Inicialmente, é relevante que a equipe gestora considere a construção de valores morais como um compromisso fundamental da educação escolar. É evidente que nessa discussão aparece o discurso que as famílias têm um papel primordial na construção da moral. Isso é inegável. Todavia, não descaracteriza a função social da escola em promover espaço para a construção de valores pautados no bem coletivo. Dessa maneira, a equipe gestora deve considerar o debate da moral como uma questão urgente e importante para a escola. Para que, em seguida, espaços sejam criados para pensar e agir sobre essa questão.

Em seguida, a gestão deve refletir sobre como seu papel é decisivo na construção de valores morais. Observamos que a gestão tanto pode contribuir para promover reflexões e liderar processos importantes na consolidação de um espaço moral como pode inutilizar a construção de um contexto mais autônomo de moralidade. Nesse sentido, seu papel é decisivo. Além disso, a construção de valores morais depende de uma atenção em diferentes composições da escola. O trabalho dos gestores engloba essas diferentes estruturas.

Dessa maneira, acreditamos ser pouco significativo pensar a construção de valores a partir de uma única estrutura da escola, por exemplo, a liderança da gestão. É fundamental tentar olhar para a instituição em sua complexidade. Nossa proposta de análise dividiu em quatro genéricos campos: político, didático, ético e estético.

No que se refere ao campo político pensar em algumas teias dentro da organização que compõem a concepção de gestão democrática. A categoria da liderança nos permitiu pontuar algumas sugestões. É importante ressaltar que alguns desses pontos foram consolidados pela instituição pesquisada, outros não. Mas, são aspectos que consideramos importantes para criação de alguns nortes. A liderança é importante como forma de mobilizar toda a escola para princípios que se acredita. Interpretamos que a gestão precisa propor reflexão, mas também deve

fazer parte do movimento de refletir. Por exemplo, se a gestão acredita que é preciso estudar mais sobre a questão de valores ela precisa liderar esse processo de estudo, mas não apenas demandar que se estude. A coerência está em que a gestão estude também.

Percebemos que os espaços de encontro como assembleia, conselhos de classe e reuniões pedagógicas são fundamentais para a gestão mobilizar para aquilo que a instituição acredita, ou seja, para a construção de projetos comuns. Observamos como o estudo coletivo, por exemplo, dentro do projeto de Educação em Valores trouxe algumas mudanças no cotidiano escolar. Dessa maneira, acreditamos que um caminho para a liderança é estar mais de perto, estudar junto, discutir princípios.

Outra categoria que nos ajudou a criar alguns indicadores foi a qualificação. Compreendemos a qualificação como um momento de formação continuada. No que se refere aos valores, precisamos de espaços frequentes para ler, discutir, escrever sobre esse assunto. Partilhamos de uma concepção de formação inventiva no sentido de que é preciso, na visão de Dias (2014), expandir a possibilidade de se transformar. Por isso, não passa apenas por uma atenção aos processos cognitivos e racionais. A formação inventiva pressupõe momentos de cuidar dos afetos, fazer mais arte, expressar sentimentos.

Nossa revisão bibliográfica nos conduziu a observar se os princípios de uma gestão democrática se encontravam na escola investigada. Percebemos, em nossa pesquisa de campo, uma legítima preocupação com a qualificação. Nesse sentido, os projetos de formação e as discussões coletivas para pensar nos princípios e nas estratégias de atuação da escola fazem diferença na construção dos valores morais. Observamos que o discurso e a prática dos docentes estavam cada vez mais conscientes dos valores morais ao longo de nossa investigação, e essa foi uma mediação dos gestores.

Além disso, percebemos que dedicar um estudo para valores morais na escola permite considerar essa uma agenda relevante para a instituição. A escrita dos ensaios mostrou um caminho interessante de autorreflexão. A leitura do texto de Larrosa “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” foi, para muitos educadores entrevistados, um momento de transformação. Seria paradoxal dar uma receita de formação inventiva. Entretanto, alguns caminhos mostraram-se importantes: ter espaços de troca de experiência, ler mais, ter tempo para uma

escrita reflexiva, ter mais arte na escola, são possibilidades de uma qualificação potente para a construção de valores morais na escola.

No que se refere à flexibilidade é uma reflexão que a gestão deve se colocar para não reproduzir um modelo estático de administração. O que analisamos é que essa flexibilidade não significa aceitar tudo. Os princípios morais devem ser garantidos pautados em uma hierarquia de valores. Todavia, há uma relação de poder difícil de ser rompida. A equipe gestora precisa refletir sobre disponibilidades internas de rever, mudar, ouvir crítica.

La Taille (2009) faz uma análise sobre a diferença entre a regra e o princípio. As regras devem constantemente ser construídas e discutidas com os sujeitos envolvidos na escola. Entretanto, os princípios são valores que devem ser compreendidos na tentativa de serem perpetuados, pelo menos por um tempo, pois são importantes para aquele contexto. Nesse sentido, pretendíamos analisar de que maneira os gestores abriam espaço para pensar a regra e os princípios. Assim, percebemos uma flexibilidade da equipe gestora, pois conseguem almejar os princípios importantes para a instituição, abrindo espaço para refletir sobre eles. Ao mesmo tempo, as regras são discutidas e alteradas, conforme as dinâmicas exigidas pelo cotidiano da escola. Pensamos que esse é um caminho interessante para pensarmos a flexibilidade da gestão.

Outro indicador interessante que percebemos é o valor de reunir a equipe gestora para um movimento de autorreflexão. Nesses momentos de reunião com a equipe gestora é preciso levantar a questão da flexibilidade. Participamos de alguns encontros e foi possível perceber como é importante pensar sobre os encaminhamentos, sobre as decisões, voltar atrás. Em nossas entrevistas concluímos que é também fundamental o movimento de flexibilidade com as famílias e com os alunos. É preciso espaço para que as famílias coloquem suas críticas e demandas. Algumas estratégias interessantes que analisamos foram as reuniões de pais e formulários *on line* de pesquisa de opinião que pediam sugestões e críticas sobre o trabalho da gestão. Além disso, é fundamental que haja flexibilidade na relação entre alunos e gestão. O que observamos é que para começar uma relação menos verticalizada a gestão precisa desempenhar uma função na instituição além de suas tradicionais ações punitivas. Somente quando os alunos percebem que suas demandas são, em alguma medida, ouvidas eles contam com a possibilidade de sugerir, propor, criticar.

Outro elemento pelo qual devemos repensar o trabalho da gestão é a participação. Em nossa pesquisa de campo observamos que no âmbito da participação a escola precisa avançar muito. Nossa investigação nos permitiu observar a necessidade de expandir a participação dos alunos e dos docentes em diversos setores da escola, desde as decisões didáticas até os aspectos da organização escolar. A participação incipiente limita a constituição de um espaço genuinamente democrático e, assim, os avanços morais como a autonomia, a cooperação e o respeito promovidos nas assembleias têm mais dificuldade em ser incorporados.

Como indicador percebemos que apesar da notável preocupação da autonomia como ideal é preciso configurar uma disponibilidade de uso da autonomia como meio. Nesse sentido, uma maior participação dos alunos, docentes e famílias na discussão e tomada de decisão favorece a consolidação de um valor almejado. Na prática observamos que a assembleia entre os alunos de um mesmo ano é uma ferramenta valiosa para experienciar a autonomia e participação. Os professores precisam ser participativos sobretudo na tomada das decisões didáticas. Devem ter reuniões pedagógicas frequentes para decidir sobre aspectos curriculares, formativos, metodológicos. Os pais precisam de algum lugar de participação, mesmo que há uma necessidade social de entender esses espaços de participação como coletivos e não locais de demandas privadas.

Em relação às questões didáticas conseguimos pontuar alguns caminhos possíveis para esboçarmos o papel dos gestores. A partir de nossa pesquisa, percebemos como é importante o trabalho dos gestores na problematização sobre os conteúdos. A gestão deve se preocupar se na escola são considerados diferentes tipos de conteúdos e não apenas os conceituais. Pois, os valores precisam aparecer como conteúdos importantes e curriculares. Para tanto, levar em consideração tanto as situações emergentes como as planejadas, na construção de valores morais. Para contribuir para as ações planejadas, o gestor deve ajudar a construir junto o planejamento e abrir espaço para a discussão. Para as situações emergentes, estratégias cada vez mais profundas de autoconhecimento e autorreflexão devem ter espaço na escola.

É preciso que haja uma flexibilidade na compreensão do currículo para, em primeiro plano, não transformar o cumprimento da grade curricular no objetivo central da educação e, assim, construir uma pressão para terminar conteúdos. Em

segundo aspecto, possibilitar que questões emergentes surjam e tenham espaço dentro da escola. Por exemplo, parar tudo para refletir sobre uma atitude homofóbica.

Além disso, quanto mais significativo forem os conteúdos nas instituições maior possibilidade de ajudar na construção de valores. Os gestores podem contribuir para a edificação de um currículo contemporâneo significativo que traga questões do mundo, da existência para dentro do cotidiano escolar. A partir de nossa pesquisa pudemos averiguar que o investimento transversal na discussão de valores é uma potente ferramenta na construção da moralidade. O tema da moral aparece em distintos momentos, nas diferentes áreas e a equipe gestora pode contribuir para a consolidação de um pensamento cada vez mais transversal.

Também é importante que cada vez mais seja estruturado o protagonismo de professores e alunos para pensar no conteúdo. Ambos devem se colocar em uma posição de produtores de conhecimento e não apenas reprodutores de sistemas de ensino. Vimos na prática como a autonomia docente possibilita maiores reflexões e espaços de construção da moral. Intuímos como o protagonismo dos alunos pode ser importante na discussão do conteúdo e, conseqüentemente, na construção de valores. A gestão deve estar comprometida com a formação dessas experiências de protagonismo que significa, muitas vezes, abrir mão de uma decisão verticalizada sobre o conteúdo.

No que se refere à metodologia pudemos avaliar alguns caminhos interessantes para a construção de valores. A primeira premissa é de que os valores, assim como qualquer outro conteúdo, é um conhecimento construído. Nesse sentido, não partimos da ideia de que se aprende valor porque alguém ensina. Tampouco se aprende gramática ou geometria assim. Os valores são construídos e essa concepção deve permear todo o trabalho metodológico. Algumas estratégias favorecem esse cenário de construção de conhecimento e valores: trabalhos em grupo, concepção de avaliação processual e a favor da aprendizagem, estudos de campo, assembleia de sala.

A partir de nosso referencial teórico percebemos que a construção de valores morais na escola pode acontecer tanto como bússola como quanto mapa. Para Puig (2004) isso significa que o trabalho educacional deve valorizar o indivíduo e, como uso de uma bússola, permitir que cada um se direcione. Ao mesmo tempo lidar com uma contribuição comunitarista que reconhece e adota as formas

coletivas, como em um mapa. A equipe gestora pode contribuir para a construção desses dois caminhos: individuais e coletivos. O gestor pode ajudar a aumentar o repertório de ações na escola para construir personalidades morais com práticas: deliberativas (decisões coletivas), normativas (pensar sobre as normas), reflexivas (olhar para o eu como métodos de autorreflexão) e de virtudes (reconhecer e adaptar-se às práticas que promovam o bem como os métodos de aprendizagem cooperativa).

Os gestores devem contribuir com reflexões, estudos, propostas que pensem a metodologia a partir dessas discussões. Mesmo no contexto sócio-construtivista ainda encontramos incoerências nos discursos na escola que esbarram em permanências de um modelo transmissor de conhecimento. Assim, percebemos que ainda precisa ocorrer um investimento para garantir mudanças metodológicas na escola que, processualmente, desconstrua a ideia de uma educação maior e estabeleçam experiências de valor.

Em relação aos valores, o papel dos gestores também é muito importante, inicialmente, pois a equipe gestora deve declarar quais são os princípios daquela instituição e como devem ser coerentes com os princípios universalmente desejáveis. Os indivíduos que frequentam as escolas trazem um repertório grande de valores. Os gestores devem contribuir para a consolidação de valores morais pautados em uma hierarquia daquilo que é entendido como um bem coletivo.

Gallo (2014) sintetizou bem uma discussão que ajuda a pensar no trabalho dos gestores no que se refere aos valores na instituição. Para ele a escola deve operar no mínimo, múltiplo e comum. O mínimo como referência a uma educação menor que olha para as brechas das normas e tratados. O múltiplo porque as escolas precisam pensar na variedade de desejos, pensamentos, valores. Precisa caber toda essa diversidade na escola. Todavia, é para o ambiente comum que nossos valores devem se direcionar. Nesse sentido, o trabalho dos gestores pode ter esse norte, os valores devem se atentar para as coisas miúdas que ocorrem na escola, deve atender a toda a diversidade e deve ser fundamentada no desejo de um bem comum.

Outra questão bastante evidente que observamos são as relações interpessoais. É evidente que os conflitos são tipicamente humanos e irão ocorrer em qualquer contexto. Entretanto, há um clima institucional que pode favorecer muito a construção de valores pois entendem o respeito, a tolerância como meios

para se experienciar os valores. Seria uma incoerência uma instituição pregar o respeito ao próximo, mas os professores se sentirem ameaçados pela gestão ou os alunos pelos professores. Observa o plano das relações interpessoais é olhar para o menor, como as pessoas se sentem. Como se configura o clima entre as pessoas. Entre a relação dos alunos é preciso aproveitar os conflitos, tematizar, discutir, experimentar formas morais de resolver conflitos. Nesse sentido, os gestores devem se atentar para como se configuram essas relações no cotidiano escolar e devem promover entre todos os envolvidos situações de diálogo para resolver os conflitos tão comuns.

Abordamos mudanças no contexto da política e da didática. Nesse momento, precisamos explicitar melhor as transformações no campo da ética. Compreendemos a ética a partir do questionamento “que vida quero viver?”. Nesse sentido, a ética vincula-se a uma busca por uma vida boa. A escola tem o compromisso de promover espaços para a reflexão daquilo que faz sentido para cada existência. Os gestores podem contribuir para que a escola ajude a todos os envolvidos no processo educativo a se aproximarem do que são e das possibilidades de existir a que se referiu Gusdorf (1970). Para tanto, o papel dos gestores passa por uma mudança na compreensão do sentido da educação. Todas as mudanças políticas e didáticas devem estar articuladas a uma transformação no sentido atribuído à educação escolar. Para tanto, é preciso superar a dualidade entre intelectual e sensitivo.

Por fim, há o compromisso com a mudança estética que perpassa todas as outras transformações. Quando Ondjaki coloca que poesia é o barulho da chuva essa é uma proposta de olhar para o mundo procurando as belezas. Quando o autor descreve que honrado é bonito é porque conseguiu articular o ético ao estético. Nessa perspectiva, o trabalho dos gestores também precisa procurar as belezas e propor uma educação inventiva. Dias (2014) argumenta, nesse sentido, que a estética não está restrita ao campo das artes, mas as invenções necessárias a vida. Por isso, a busca pelo novo é também tão imbricada no processo de construção de valores morais na escola. Nesse sentido, nossas observações podem servir como reflexões para o trabalho da gestão, mas nunca como modelo fechado, já que a educação moral também depende da criação. Todos os investimentos no campo da política, didática, ética e estética também peregrinam para ouvir barulhos de chuva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Minima Moralia**: Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

_____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. n.113. p-51-64 julho/ 2001.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, U. **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

_____. O processo de construção de escolas democráticas. In: **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012.

_____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Revista Educação e Pesquisa**. vol.26 no.2 São Paulo July/Dec. 2000

ARAÚJO, A.F.R.A. Quando o imaginário se diz educacional. In: **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 679-705, set./dez. 2010.

_____. **Da Imaginação ao Imaginário Educacional**: perspectivas e desafios. Conferência realizada no âmbito do Projecto de Investigação “Educação e Imaginário” inscrito no Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho de Braga- Portugal.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicomacos**. Brasília: Ed. Univ. de Brasília, 2002.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BADIA, D. D. **Imaginário e Ação cultural**: as contribuições de G. Durand e da Escola de Grenoble. Londrina: Ed. UEL, 1999.

BARRERE, A. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. In: **Educ. Soc.** vol.22 no.76 Campinas Oct, 2001.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. IN: FERREIRA, N.S.C.F. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castoñon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.114-119. (Obras escolhidas, v.1).

_____. O narrador. Observações sobre a obra de Nicolau Leskov. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.197-21. (Obras escolhidas, v.1).

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 2002.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CISESKI, A.A. Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DIAS, R.O. trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

FERREIRA, N.S.C.F. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013.

FIGUEIREDO, G. das variabilidades experienciais da pedagogia: um passeio pelo mundo de Amelie poulain. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

FRIGOTTO, G. Apresentação. IN: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, Silvio. Deslocamentos. Deleuze e a Educação. In: _____.
Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

GARCÍA, M; PUIG, J.M. **As sete competências para educar em valores.** São Paulo: Summus, 2010.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 76, Outubro/2001

GOMES, A.A.; MENDES, C.C.T. O processo de formação continuada na escola e o papel dos gestores escolares. IN: GUIMARÃES, C.M. (org.) **Gestão educacional: questões contemporâneas.** Presidente Prudente, SP: FUNDACTE, 2008.

GUIMARÃES, C.M. (org.) **Gestão educacional: questões contemporâneas.** Presidente Prudente, SP: FUNDACTE, 2008.

GUSDORF, G. **Professores para quê?** Lisboa: Editora Moraes, 1970.

HELLER, J. La autonomía en la escuela. In: PIAGET, J. **La autonomía en la escuela.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

HOBBS, T. **Leviatã.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos costumes.** Lisboa: Edições 70, 2007.

KOHAN, W. O. Infância de um ensinar e de um aprender (J. Rancière). In: **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 181-205.

_____. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

LA TAILLE, Y; SOUZA, L.S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. (organização). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In.: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. In: MENIN, M.S.S. (org.). **Projetos bem-sucedidos de valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013.
LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Giraldi. Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr.2002.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. In: **Educação e Realidade**. jul/dez 2003.

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação e Realidade**. jan/jun 2004

_____. Imagens do estudar. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 199-207.

_____. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 139-146.

_____. Leitura e metamorfose: em torno de um poema de Rilke. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.97-116.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução de Paulo Cesar de Souza. – São Paulo: Cia das Letras, 1998.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre o estudar e o estudante (Primeira lição de um curso). In: ARENDT, Hannah; WEIL, Eric; RUSSELL, Bertrand; ORTEGA Y GASSET, José. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa, Relógio D'Água, 2000. p. 87-103.

PALACIOS, J. **Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os seis anos e a adolescência**.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIAGET, J. **La nueva educacion moral**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960

_____. **La autonomia en la escuela..** Buenos Aires: Editoral Losada, 1968.

PÉREZ, C.L.V. cinco cabeças e um copo de café... (com)fabulações sobre a poética de uma educação menor. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Aprender a viver. In: ARAÚJO, Ulisses F. **Educação e valores**: pontos e contrapontos / Ulisses F. Araújo, Josep Maria Puig; Valéria Amorim Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2007.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RATTERO, C. pedagogias de lo nímio. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

RIBETTO, A. dos saberes risíveis aos saberes menores na educação. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

RICOUER, P. **Da metafísica à moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ROMÃO, J.E. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

SKLIAR, C. lo anónimo, lo efímero y lo mínimo: prácticas educativas entre desconocidos. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SOUSA, J.M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. In: **PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)**, 2000.b

TOGNETTA, L. R. P. A formação de personalidades éticas: representação de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**; 2008, Vol. 24 n. 2, pp. 181-188.

TOSTA, S. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. In: **Annais 26ª Reunião Anual de Antropologia**. ISBN: 978-85-61341-16-9, 2008.

WOODS, P. **La escuela por dentro. La etnografia em la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

WUNENBURGUER, J. ARAÚJO, A.F. Introdução ao Imaginário. In: ARAÚJO, A.F.; BAPTISTA, F.P. **Variações sobre o imaginário**: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

O PIBID EM QUESTÃO: Análise conjuntural do programa na UNESP/Campus Franca e seus desdobramentos no processo de formação profissional do professor

GOMES, Bruno Batista – UNESP³⁶⁰
FONSECA, Genaro Alvarenga – UNESP³⁶¹
CARVALHO, Andréia Aparecida Branquinho – UNESP³⁶²

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), promulgado pelo decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL,2010), nasce e se insere em um novo momento das políticas públicas voltadas para a educação e, de maneira mais específica, para a formação de professores. O programa de iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem sua estruturação na concessão de bolsas para todas as funções que compõe o quadro funcional do programa, sendo elas: o bolsista, aluno matriculado regularmente em curso de licenciatura de uma instituição de ensino superior; o professor supervisor, docente que figura no quadro da rede pública de educação básica; e o coordenador institucional, professor ligado as instituições de ensino superior e devidamente cadastrado pela CAPES. Dessa forma, seus objetivos visam a promoção do magistério a partir da inserção dos alunos, regularmente matriculado nos cursos de licenciaturas, no ambiente escolar público da educação básica, auxiliado por professores supervisores (professores que são efetivos dentro da rede básica de educação), a aproximação e entre os ambientes escolar (prática) e universitário (teoria), e, de acordo com o Artigo 3º da Lei nº 7.219, os demais objetivos do programa são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em

³⁶⁰ Graduando em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Franca, e bolsista do Núcleo de Ensino na Escola Estadual Iolanda Ribeiro Novais. brunobatista.gomes@gmail.com

³⁶¹ Coordenador de Área PIBID, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca - UNESP, Franca, São Paulo. gafonseca@uol.com.br

³⁶² Supervisora do PIBID, Escola Estadual Prof. Dante Guedini Filho, Franca, São Paulo, andreiabranquinho@bol.com.br

experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010)

O programa dentro da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/UNESP – Campus Franca, objeto de análise desse trabalho, funciona com o subprojeto no curso de licenciatura em História, o curso mais antigo do campus. O projeto se iniciou no ano de 2012 e, desde então, vem ampliando suas atividades e atualmente conta com a participação de 3 escolas de educação básica (do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental II), 8 professores coordenadores institucional, 5 professores supervisores e cerca de 26 alunos bolsistas. Através do subprojeto intitulado “Metodologia do Ensino da História: realidade, imprensa, biografia e ficção”, objetiva-se conciliar as diretrizes e propostas do PIBID com o estabelecimento de práticas que auxiliem no ensino de História, sendo a principal delas a confecção de jornais e histórias em quadrinhos como produto final da atuação dos bolsistas e da aprendizagem dos discentes de ensino fundamental das escolas parceiras do projeto. Além dos trabalhos realizados no ambiente escolar, é também parte integrante das atividades e do desenvolvimento do projeto que os bolsistas e supervisores frequentem o espaço acadêmico, seja na elaboração, produção e apresentação de trabalhos científicos ou no comparecimento em eventos acadêmicos e reuniões pedagógicas realizadas uma vez por mês no próprio campus.

Considera-se, portanto, que o programa se insere em um novo momento de políticas públicas na área de formação de professores, seja na modalidade de formação inicial ou de forma continuada. Sendo assim, esse trabalho tem por objetivo demonstrar como o programa impacta nos processos de formação inicial dos seus bolsistas e professores supervisores na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/UNESP – Campus Franca a partir da participação dos mesmos em diversos eventos no ano de 2015.

2. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR SUPERVISOR E O ALUNO BOLSISTA: o PIBID na formação inicial

De acordo com o Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do ano de 2015, onde constam as atividades desenvolvidas pelo PIBID em todos os campus da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), os alunos bolsistas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais participaram de 3 eventos ao longo do ano de 2015, sendo eles a participação no Fórum de Avaliação do PIBID Marília, Ourinhos e Franca, realizado no campus de Marília; no V Simpósio de Educação e o II Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação, realizado no Centro Municipal de Franca (Uni-FACEF), publicou-se nove trabalhos; e, por fim, duas publicações feitas por bolsistas no I Seminário Pibid/Sudeste e III Encontro Estadual do Pibid/ES, que ocorreu no Instituto Federal Espírito Santo (UFES). Ainda seguindo os dados apresentados nesse relatório, a participação dos bolsistas nas três escolas parceiras do projeto também se deu de modo massivo, com o desenvolvimento de cerca de cinquenta atividades formativas e didático-pedagógicas que englobam o ensino de História nas diferentes salas onde o programa se faz presente.

É possível concluir que a participação dos alunos bolsistas nos dois ambientes que o PIBID tem por atuação (Universidade e Escola) se faz efetiva e cumpre além dos objetivos do programa, uma vez que toda essa atuação condiciona ao bolsista uma vivência que o amadurecerá enquanto futuro professor. É através do PIBID, portanto, que se busca efetivar uma política pública de formação inicial que forneça ao aluno uma real aprendizagem do cotidiano da escola, local de atuação prática, sem que este se distancie no ambiente acadêmico, que o formou e forneceu as bases intelectuais e teóricas para exercício da sua formação. Expande-se também a experiência e relação com o ambiente escolar adquiridos através do estágio obrigatório:

“O PIBID diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.”
(BRASIL, 2013)

Maévi Anabel Nono (2010) no livro “Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação” objetiva discutir os diferentes aspectos que compõe a fase inicial do professor, pensando na adequação entre os diversos conhecimentos que

são adquiridos por esse novo profissional e as diversas situações que se desenvolvem no ambiente escolar que compõe o exercício e a prática do ensinar (Nono, 2010). No primeiro capítulo a autora destaca que é na fase inicial da vida do professor que habitam as principais dúvidas sobre sua carreira capacidade profissional e conhecimento intelectual, em sua, questões que são inerentes a fase transitória de alunos de graduação a professores. Maévi A. Nono, recorrendo ao estudo de Marcelo Garcia (1999, p. 105), assim sintetiza esse período:

“o período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal. (...) Destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmos de que padecem os professores principiantes. (...) O processo que os professores seguem para ensinar, isto é, para adquirir competência e habilidade como docentes, tem sido explicado a partir de diferentes etapas de desenvolvimento profissional. De outro, se concebe o professor a partir de um ponto de vista fundamentalmente cognitivo e o aprender a ensinar como um processo de maturidade intelectual. Existe um marco para a análise do processo de iniciação que insiste nos elementos sociais e culturais da profissão docente e na sua consideração por parte do professor principiante.” (1999, apud MAÉVI ANABEL NONO, 2010, p. 35-36).

Sendo assim, nota-se que a fase inicial do professor é aquela que mais gera impacto em toda a sua carreira, resultado de intensos questionamentos internos sobre a vida do magistério. Pensando nessa problemática, a autora discursa sobre a importância da criação de espaços de troca de experiências e conhecimento sobre a vida da sala de aula, o contato com professores que já tenham uma carreira longa e estável dentro da rede de ensino, são em suma, fundamentais o amadurecimento do professor inicial, além de contribuir para a construção mais ampla que benéfica do ambiente escolar:

“(...) parece ficar evidente a necessidade de que, especialmente nos primeiros anos da profissão, os docentes tenham oportunidades para conversar com outros colegas a respeito do ensino que estão desenvolvendo, para analisar o trabalho de seus alunos, para examinar problemas e para considerar alternativas de atuação. (...) A criação destes espaços representaria, mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes” (NONO, 2010 p.36-37).

Conclui-se, portanto, que o PIBID possui um impacto extremamente positivo na formação inicial de seus bolsistas, uma vez que é através dele que se ocupa diversos espaços fundamentais no processo de amadurecimento e formação

enquanto professor: forma-se academicamente um profissional capaz de pensar e se fazer presente em eventos e encontros acadêmicos sobre educação, discutir e estabelecer novas práticas e teorias a cerca desta temática, ao passo que, concomitantemente, tem-se a importante figura do professor supervisor nesse processo, como um orientador capaz de direcionar e ensinar aos bolsistas as diversas situações que são inerentes ao cotidiano da escola, além de auxiliá-los a encontrar um meio termo entre teoria e uma prática capaz de atingir e efetivar a aprendizagem dos alunos.

3. O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O surgimento de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores se tornou uma preocupação dos Estados somente nos últimos trinta anos do século XX. Assiste-se nesse período a criação de diversos programas que visam desenvolver melhor a profissão do professor e, de maneira mais contundente, estabelecer novas funções para a carreira do magistério. Autores como Antônio Novoa (2009), Bernadete Gatti (2008) e Francisco Imbernón (2010) demonstram que as políticas públicas gestadas nesse período não estabeleceram de fato uma ideia precisa e definitiva do que se espera de uma formação continuada de professores, apesar das grandes discussões que se estabeleceram. Para Nóvoa, a formação continuada de professores se encontra num *consenso* discursivo, mas que não foi efetivado de fato na prática:

“Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. Este consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuimos, foi-se tornando dominante no decurso da última década. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem.” (NÓVOA, 2009, p.14)

Para Bernadette Gatti (2008), ao fazer uma análise conjuntural do funcionamento das políticas públicas de formação continuada no Brasil, demonstra que a preocupação com a formação de professores no país se inicia nas primeiras

décadas do século XX, sendo que tais políticas atendiam a uma necessidade de melhor capacitar esses profissionais que vinham de uma formação inicial precária:

“No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimentos a uma formação precária pré-serviço (...) Isso responde a uma situação em que se encontram cursos de formação professores em nível de graduação.” (GATTI, 2008, p.58).

Imbernón (2010) reconhece que os últimos trinta anos do século passado foi um período no qual as discussões e estabelecimentos de políticas públicas de formação do professor mais se avançaram, porém, com o início do século XXI torna-se necessário buscar algo novo:

“Nem todo passado foi melhor, embora muitas das coisas que sabemos na atualidade foram se consolidando nos últimos anos 30 anos. Avançamos muito, talvez não tanto quanto desejaríamos, mas fomos assentando pequenos conhecimentos teóricos e práticos que, graças a muitas pessoas, foram sendo postos em prática. Agora, no início do século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta, para ver o que nos serve, descartar aquilo que não funcionou (...) Sempre é bom e necessário refletir e buscar novos caminhos que nos conduzam a novos destinos, mas, atualmente, quando a maioria anuncia uma nova sociedade baseada no conhecimento ou na informação é possível que seja ainda mais um bom momento” (IMBERNÓN, 2010, p.24-25)

O autor, ao mencionar as heranças deixadas por esses trinta anos de discussão e estabelecimentos de políticas públicas, aponta como sendo um dos principais legados é a necessidade de se pensar o exercício da formação continuada em conjunto com a prática da sala de aula, através de uma aproximação sólida com as instituições de ensino superior, bem como a presença de professores nas discussões para o estabelecimento dos programas de formação (Imbernón, 2010). É dessa forma, portanto, que uma política pública de formação continuada que condiz com as novas necessidades do século atual seria aquela que adequasse as diversas perspectivas que perpassam a vida do professor, considerando desde seus momentos iniciais da sua formação até os aspectos cognitivos e subjetivos, internos e externos, de sua carreira no magistério.

Assim, o PIBID se apresenta como o algo novo: um programa de formação continuada que é exercido dentro do ambiente escolar, integrando as atividades que compõe aquilo que se espera de um pesquisador dentro do meio acadêmico. Continuando com a análise do Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do ano de 2015, a presença dos

professores supervisores em eventos é a mesma dos alunos bolsistas, bem como sua participação nos mesmos eventos e nas práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula onde atuam.

4. CONCLUSÃO

O PIBID se mostra um programa extremamente eficaz nos objetivos para o qual foi pensando e estabelece novas perspectiva de atuação do professor nas diversas etapas da sua carreira. Esse curto ensaio traz algumas discussões que corroboram esse ponto, uma vez que a atuação dos bolsistas e dos professores supervisores na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas UNESP-Campus Franca se faz de maneira conjunta e efetiva, seja no desenvolvimento de práticas didáticas concernentes ao ensino de História nas respectivas salas de atuação ou na presença em eventos de cunho acadêmico.

O ponto fundamental do programa é desenvolver o professor na totalidade da sua formação: no processo inicial, através da figura do bolsista, fornecendo a ele uma vivencia ampla do cotidiano escola, ao mesmo tempo que desenvolve pesquisas sobre educação no meio acadêmico; na modalidade continuada ao abrir um novo e amplo caminho para o professor supervisor pensar seu campo de atuação enquanto profissional da educação, através das orientações dadas aos bolsistas na salas de aula, ao mesmo tempo que ocupa novamente o ambiente acadêmico com publicações e participações em eventos . O que se busca demonstrar aqui é a forma com que o PIBID faz esse trânsito de modo orgânico e simultâneo e cíclico, colocando todos que ali participam como atores fundamentais no desenvolvimento desta política pública.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

BRASIL, Lei nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

_____, Conselho Nacional de Educação. Relatório de Gestão 2009-2013, Brasília, 2013. Disponível em: <
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf> >. Acesso em: 20/08/2017

BARBOSA, R.L. (org). Trajetórias e perspectivas de formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, Carlos R. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação de professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DAIBERT, Clara Maria; FONSECA, Genaro Alvarenga A ATUAÇÃO DO PIBID: UMA REFLEXÃO ENTRE LEGISLAÇÃO E PRÁTICA NA UNESP DE FRANCA. In: Educação e desenvolvimento regional: diálogos, construções e (re)significações / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Genaro Alvarenga Fonseca; Welton Roberto Silva (orgs). – Franca: Uni-Facef; UNESP – Campus de Franca, 2015.

GATTI, Bernadette A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1355. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores; trad. Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTELET, Michele. O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores. 157.f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2015. Disponível em < <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7080> >. Acesso em 17/10/2016.

NASCIMENTO, Wilson Elmer. Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional. 172f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

NONO, Maévi Anabel. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NOVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa. Educa, 2009

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

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Editora Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF M. & LESSARD, C. O trabalho docente. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SEVERINO, Antônio J.; FAZENDA, Ivani. Formação docente: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2001.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de – UNESP³⁶³
ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de – UNESP³⁶⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordará a profissão do educador infantil, enfocando a profissionalização e profissionalidade docente, bem com a postura desse profissional em tempos atuais.

Atualmente, a educação infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica, devendo ser garantida as crianças de 0 a 5 anos de idade um trabalho pedagógico de qualidade nas creches e pré-escolas.

Nesse contexto, a educação infantil tornou-se pauta de diferentes fóruns de debates. As novas concepções de criança, baseadas nas múltiplas áreas do desenvolvimento e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade nas proporções de seu desenvolvimento.

E para que a educação infantil atinja seus objetivos, a figura do professor tornou se imprescindível durante essa etapa educacional. Deste modo, o presente artigo tem como objeto de estudo o professor de educação infantil, seus parâmetros e implicações.

Trata-se de pesquisa bibliográfica exploratória com a finalidade de refletir sobre importantes conceitos teóricos que abordaram a atuação docente na educação infantil.

Estruturando o estudo em três momentos distintos, fez-se, primeiramente, uma abordagem sobre a trajetória da profissão docente para que seja possível entender a situação do profissional de educação infantil na atualidade.

Na sequência foram abordados os conceitos norteadores da discussão, parâmetros sem os quais é impossível pensar o professor como parte da solução para os problemas da educação brasileira. Logo, revisar as categorias

³⁶³ Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências, Humanas e Sociais da Unesp Mestranda. renatapcmdeiros@hotmail.com

³⁶⁴ Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências, Humanas e Sociais da Unesp Professora Doutora. lucimarypandrade@yahoo.com.br

Profissionalização e Profissionalidade mostrou-se fundamental para reflexão sobre o ato de “ser professor”, seus anseios por continuar melhorando o que já sabe fazer e as possibilidades de fazê-lo.

Por conseguinte, para compreendermos mais ainda o papel do professor na nossa sociedade atual, foi abordado o tema globalização e educação infantil e o papel do professor desse público diante desse cenário.

2. TRAJETÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE

Para entendermos a situação do profissional de educação infantil na atualidade é preciso fazer uma síntese histórica da evolução da profissão docente, perpassando pelo ensino na colônia, o ensino Normal (a feminização e desvalorização do Magistério), o docente da educação infantil, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Considerando a impossibilidade de tentar compreender a profissão docente sem remetermos ao início de nossa sociedade, iremos discorrer de forma resumida, como se deu início a profissão de professor, uma vez que boa parte de nossas questões se iniciam no período colonial e se agravam ao longo dos anos e séculos.

No ano de 1549, chegam ao Brasil os padres jesuítas, que assinala o início da história da educação brasileira; durante os séculos XVI e XVII os jesuítas foram praticamente os únicos educadores existentes no país. De acordo com Azevedo (1963, p.93) transmitiram, “quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto”. Através de educação popular, em locais como os pátios de colégios ou em aldeias, eles constituíram e organizaram as bases do sistema de ensino do país.

Dessa forma, durante todo o tempo que permaneceram no país, aproximadamente 210 anos, os jesuítas exerceram uma forte influência que marcou a formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais, talvez os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia. Apresentando um ensino medido, dosado – mas nitidamente abstrato, dogmático, memorístico, repetitivo, livresco e verbalista – exerceram papel conservador, tornando a cultura “sem pensamento e sem substância”. (FERREIRA, 2000; RIBEIRO, 1995).

Todavia, a partir da segunda metade do século XVIII, o trabalho educacional dos jesuítas começa a entrar em decadência, e no ano de 1759, o Marquês de Pombal exercendo uma ação militar, expulsa os jesuítas do território brasileiro, com a crença de que estes estavam se fortalecendo, acumulando riquezas e enfraquecendo o poder da Coroa Portuguesa. Assim, são expulsos de Portugal e de suas colônias e, conseqüentemente do Brasil. Desmanchando o sistema de ensino que havia sido construído em dois séculos.

Com isso, Pombal instaura uma educação enciclopédica e laica, instituindo, um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, restringindo a criatividade individual, mantendo ainda a submissão aos europeus. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino, pois o país ficou cerca de dez anos sem um ensino sistematizado, já que as aulas eram ministradas por professores mal preparados, iniciando um processo de organização e normatização do exercício da profissão docente.

Em relação a esse fator Nóvoa ressalta que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA, 1995. p.15).

A partir do século XVIII era necessária uma autorização do Estado para lecionar. Essa autorização era obtida por meio de um exame requerido pelas pessoas que tivessem acima de trinta anos, além de um comportamento moral e conhecessem o que deveriam ensinar, determinando assim, um perfil de professor para lecionar. Já no ensino de primeiras letras, precisavam ter alguns conhecimentos básicos, como ler, escrever e contar.

Por volta de 1820 foi instalada a primeira instituição de preparação de professores no Brasil, baseado num ensino mútuo através do método Lancaster, ensino caracterizado pela falta de contato entre aluno e professor, ou seja, cabia ao professor instruir um monitor para atender aos alunos da classe, o aluno atuava como monitor e concomitantemente era treinado para o ofício de mestre. O método Lancaster foi implantado para resolver o problema da implantação de escolas e da formação de professores, uma vez que visava atender à necessidade da população por escolas e ao mesmo tempo resolvia o problema da falta de professores. Dessa

forma, iniciou-se a função docente no Brasil, não especializada e exercida como uma ocupação secundária, segundo Nóvoa enfatiza:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA 1995, p.15-16).

No século XIX, com uma expressiva expansão escolar, e o enfraquecimento do método Lancaster devido a fatores como à falta de uma organização educativa e de instrumentos pedagógicos, tem-se início a criação de instituições de formação, das quais se evidenciam as escolas normais, instituições que representam uma conquista fundamental dos professores e colaboram para o processo de profissionalização da atividade docente.

As escolas normais contavam com um local específico, estrutura e organização própria, com o objetivo de formar o professor, com um ensino basicamente fundamentado em conteúdo. Referidas escolas importavam-se mais com sua estrutura do que com a qualidade do próprio ensino, sendo que, para ser admitido nessas instituições, era preciso fazer um exame de admissão a partir dos 18 anos de idade. Para se admitido nas escolas normais, o documento legal de criação da Escola Normal de Niterói estabelecia era necessário o indivíduo ter boas condições morais, portanto era preciso ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever.

As primeiras escolas normais eram destinadas somente aos indivíduos do sexo masculino, excluindo o sexo feminino, pois acreditava-se que as mulheres não eram capazes de realizar esse trabalho. Ademais, o processo de exclusão do conhecimento refletia-se demasiadamente no currículo, que para as mulheres era mais reduzido e diferenciado, referindo-se a aprendizagem do domínio dos trabalhos domésticos. Durante todo o século XIX, essa diferenciação curricular se faz presente tanto nas escolas de ensino primário femininas, como também nas seções femininas das escolas normais, na qual o ensino das disciplinas da área de exatas era inexistente (CASTRO, 2006, p. 06).

A partir de 1930, o país passa por grandes modificações político-econômicas e sociais, assumindo características de marco divisor da história

brasileira. Com a crise da economia internacional, a sociedade brasileira que se fundamentava no modelo agrário-rural, com os barões do café simbolizando a elite agrária rural, tem início a urbanização e a industrialização, ocasionando a aceleração do capitalismo industrial e a introdução de formas inéditas de produção, com a ascensão da burguesia industrial e o crescimento da classe trabalhadora urbana, ocasionando a necessidade cada vez maior de os operários terem um mínimo de instrução para operar as máquinas.

Nesse período, no tocante a educação, evidencia-se se o papel dos intelectuais educadores na luta pela expansão da escola. Os pioneiros da educação nova como eram denominados, vinham reivindicando, desde a década de 20, por uma escola pública gratuita para todos; posto que o que preponderava na manutenção das escolas era o das ordens religiosas, que mantinham escolas pagas.

O movimento escolanovismo considera que a educação é o único instrumento realmente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que se atenta as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade, isto é, conforme alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser apoiada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático (CASTRO, 2006, p. 7).

Fernando de Azevedo elabora e 26 educadores brasileiros, líderes do movimento educacional, assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Publicado em 1932, exprimiu o auge da luta ideológica. Entre as reivindicações constantes no documento encontra-se a solicitação de autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino. Para os intelectuais a organização do sistema escolar devia objetivar uma ação unificadora. Assim encontra-se descrito no Manifesto:

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade de mestres e professores em remuneração e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (AZEVEDO apud ROMANELLI, 1984, p. 148).

A Carta Magna de 1934 agrega algumas de suas reivindicações e, pela primeira vez, defende o dever do Estado para com a educação elementar, bem como visa garantir a gratuidade, a autonomia e a descentralização do processo

educativo. Propaga também a presença do Ministério da Educação e Cultura, criado em 1930, com o objetivo de regulamentar, organizar e gerir a educação nacional. Da mesma forma, essa constituição foi a primeira a traçar as diretrizes para a educação nacional (art. 5º).

A partir da década de 40, a educação brasileira iniciou um intenso processo de universalização. A expansão do ensino levou a feminização do magistério a proporções nacionais, favorecida pela a entrada de muitas mulheres no ensino primário, ocasionando uma divisão das funções entre homens e mulheres ao exercerem à docência: as mulheres somente o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens, ensinavam os meninos, sendo que avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos.

A consolidação do Estado Novo, em 1937, não avança na questão do Manifesto dos Pioneiros. A Constituição de 1937, em seu artigo 15, inciso IX, declara como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inciso IX). Ao se referir a infância e juventude, evidencia-se a necessidade de educação primária, além da educação secundária e superior.

Nestas condições, os professores são convocados a se profissionalizarem, a fim de atenderem as necessidades da educação primária. Isto gera a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano.

O ensino normal passa agora a entrar em decadência e desprestígio, e foi a sua reformulação que resultou no surgimento do curso de Habilitação Específica para o Magistério, porém, esse curso não foi capaz de acabar com o desprestígio dos cursos de formação de professores. Entretanto, constituiu-se como um avanço no sentido qualitativo, pois além da entrada da mulher no magistério primário, ocasionou a necessidade da escolarização e da profissionalização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024, de 20/12/1961 - não trouxe soluções renovadoras para o ensino normal. Ressalta-se somente a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, como também a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que permitiriam a ruptura da uniformidade curricular das escolas normais. Manteve-se a preparação

de professores regentes, nas denominadas Escolas Normais Ginásiais, com duração de 4 anos, e as Escolas Normais Colegiais, começaram a cuidar da habilitação dos professores primários, com curso de 4 anos. Os Institutos, por seu turno, continuaram oferecendo os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescida a capacidade de habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais dentro das normas estabelecidas para os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (GONÇALVES e PIMENTA, 1992).

Com a promulgação da Lei n. 5.692 em 1971, o ginásio e o primário são unidos, formando o ensino de primeiro grau com duração de oito anos. Dessa forma, eram necessários professores para atuarem nessas séries do ensino fundamental, entretanto esses professores precisavam ter uma formação como bacharéis em letras, história, matemática, entre outras. Em razão disso, ocorre uma precariedade de formação de profissionais, assim, na tentativa de adequar a formação dos professores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria os CEFANS (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Estes centros objetivavam fortalecer as condições das escolas de formação de professores, preparando de maneira adequada novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais.

Assim “a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas” (GONÇALVES e PIMENTA, 1992, p. 106). O currículo deveria apresentar um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e um relativo à formação especial. Foram extintos os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser realizada exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Já com a promulgação da LDB nº 9.394 de dezembro de 1996, o que se assistiu foi a extinção da Escola Normal em nível secundário, surgindo às chamadas Escolas Normais Superiores para formação de professores.

Todavia, em que pesem os avanços ocorridos através de várias legislações, percebe-se que a formação e valorização docente nunca foi prioridade nas políticas públicas brasileiras, o que levou a um quadro de desvalorização e formação deficitária docente que assistimos atualmente, o que fatalmente não atende as necessidades educacionais atuais.

3. PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente é preciso esclarecer os termos profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalidade refere-se a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo. São dimensões que se complementam e estabelecem um processo dialético de construção de uma identidade social: a profissionalização, como processo interno entendida como a construção de uma profissionalidade, onde o professor alcança conhecimentos que são utilizados nas atividades docentes; e a profissionalização, como processo externo que se refere ao profissionalismo e, envolve a reivindicação de status dentro da visão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas. Apesar de algumas diferenças nessas abordagens, pode-se entender que, a profissionalidade e profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

No tocante ao profissional de educação infantil no Brasil, a profissionalização é um acontecimento que pode se considerar recente. A esse respeito comentam Barbosa e Trois (2009)

A presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é uma novidade, apesar de existirem docentes envolvidos nessa modalidade de educação desde os primeiros jardins de infância e jardins de praça. Durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como direito assistencial das famílias. (BARBOSA E TROIS, 2009, p. 34)

Assim, a profissão de professor da educação infantil, constitui-se atualmente, como um espaço de invenção, de criação, que não está preso a uma forma universal. Como uma profissão que se manifesta das formas como o grupo social se estrutura, portanto uma construção (POPKEWITZ, 1995), contudo tem em

si a possibilidade de circular entre a tradição e a inovação, e por essa razão, enfrenta desafios e constrangimentos.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina que os profissionais da educação infantil tenham formação em nível superior, abre-se com isso o desafio de ser professor com formação adequada e postura profissional. Como existe uma gama de conhecimentos tanto na área da educação, quanto nas áreas circundantes, quais sejam, a sociologia, a psicologia, a antropologia e a filosofia, o trabalho com crianças na esfera educacional possui um embasamento e a sendo assim, a profissão docente na educação infantil precisa ter argumentação para suas ações e isso precisa ser incorporado ao cotidiano das instituições.

Ao se colocar como profissão, o trabalho docente na educação infantil começa a ser discutido em seu estatuto, na maneira como se coloca no mundo do trabalho. Assim, a profissionalização docente é uma dimensão que precisa ser trabalhada nos ambientes de formação visando o reconhecimento do próprio trabalho, em uma trajetória que, historicamente, não produziu o efeito de profissionalização, já que para ser professora de educação infantil, bastava gostar de criança.

Nesse sentido, inventar a profissão de professora de educação infantil não é apenas inventar a ação pedagógica com as crianças pequenas, mas reinventar-se em um mundo que tem na profissão docente certas marcas associadas a um trabalho que a priori para ser exercido, não era necessário um profissionalismo, sendo assim, o professor de educação infantil a partir do trabalho com as crianças, em escolas, precisa constantemente desenhar uma maneira de ser profissional.

Segundo Sacristán (1991, p. 65), profissionalidade é “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Referido conjunto apresentado pelo autor garante um tronco comum para a profissão docente, entretanto, em cada etapa da educação, bem como nas diferentes culturas escolares esses aspectos têm gradações próprias. Assim, o que se concebe como profissionalidade na educação infantil não é obrigatoriamente o que se concebe nos demais níveis.

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002)

O papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras da infância. Os próprios actores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 135).

A autora explica a existência de marcas particulares da profissionalidade na educação infantil. E, por essa razão, expõe algumas dimensões visando a diferenciação da profissão, quais sejam, a vulnerabilidade social das crianças, a abrangência do trabalho que apresenta funções de cuidado e educação, a interação entre diversos grupos (auxiliares, psicólogos, assistentes sócias, famílias) como um aspecto da profissão e o fato que o professor de educação infantil executar uma diversidade de funções com fronteiras pouco delimitadas, fazendo com que a integração dos serviços para as crianças e suas famílias se estendam a âmbito de interação. Nesse prisma, Oliveira-Formosinho (2002, p. 133) define a profissionalidade da educação infantil como “a ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

A ampliação da compreensão da profissionalidade na educação infantil colocada por Oliveira-Formosinho deve fazer parte da rotina dos profissionais desta etapa, ou seja, é necessário que os professores da educação infantil se coloquem em uma perspectiva profissional, rompendo com a relação paternalista e assistencial que permeia o ambiente das creches e pré-escolas.

Diante do exposto, discutir a profissionalização docente na educação infantil exige considerar diversos aspectos que interferem e constituem a profissionalidade do professor, desde os saberes que possui as maneiras de aquisição do conhecimento. Concomitantemente, devem ser do mesmo modo consideradas as condições de trabalho, os desafios da ação docente no cotidiano da escola, o reconhecimento social da profissão e sua valorização, igualmente as expectativas e contradições que envolvem a profissão.

Nesse prisma, a profissionalização docente está intimamente ligada à sua formação, inicial e continuada, fazendo acreditar que o caminho para a profissionalidade está pautado em um tripé: formação, participação e experiência.

Ao vislumbrar uma nova educação infantil, em tempos de globalização e mundialização, como direito das crianças de 0 a 5 anos, o que exige políticas públicas efetivas no tocante as instituições de formação inicial e nas de Educação Infantil, concernente ao trabalho desenvolvido pelos profissionais, os quais, por sua vez, necessitam de formação inicial sólida que esteja focalizada nas especificidades da educação infantil, no desenvolvimento de saberes docentes, na construção da identidade profissional dos professores, bem como a determinação de aspectos que o profissional passará a ser valorizado a partir de sua profissionalidade.

4. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

O mundo sofreu profundas mudanças em todas as esferas. Tais transformações trazidas pelas sociedades contemporâneas ocorreram em diferentes setores da vida, quer seja o político, o econômico ou o social e modificaram a forma de pensar o mundo. Esse fenômeno é percebido na maioria dos setores da sociedade, e pode-se dizer, que o mundo possui uma nova face, inclusive na área da educação. Em outras palavras, existe hoje uma cartografia diferente, uma geopolítica estabelecida por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado (MAUES, 2003, p.90).

Neste contexto, a educação como um todo e a educação infantil de maneira particular, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução nas esferas social e econômica do planeta. Pelo contrário, seu papel e suas funções começaram a ser questionados e a educação passou a ser indicada como um dos elementos dessa etapa de mudanças.

Os países da América Latina, em especial, o Brasil, têm sofrido processos de reforma, efetivados na racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado que provocam mudanças nas estruturas econômicas e sociais. A abertura comercial e desregulamentação das economias nacionais, as políticas de ajuste estrutural e de restrição do gasto social, os processos de privatização e descentralização administrativa dos serviços, a crescente ingerência dos organismos internacionais de crédito no perfil e financiamento das políticas estatais, fizeram parte do elenco das chamadas “medidas corretivas”, o que gerou sociedades fragilizadas, processos de

empobrecimento da população, fragmentação, exclusão social e crises institucionais e políticas (MANCEBO, 2007, p. 468).

Tais mudanças atingiram os diferentes setores da vida político, econômico, social e também o cultural, repercutindo em fatores determinantes como a globalização, a reestruturação produtiva e as ideias neoliberais. Essas modificações por sua vez provocaram a redefinição do papel do Estado que de provedor passou a ser indutor de políticas principalmente para a área social.

O fenômeno da globalização, significa uma nova fase da internacionalização do capital, representando um processo econômico que pretende aplicar os princípios da economia liberal, isto é, de mercado, ao conjunto do planeta.

Nesse panorama, de globalização, a educação, entendida como fenômeno social, não ficou afastada das alterações do contexto social e econômico do mundo e passou a ser vista como, “elemento” fundamental para aumentar a inserção dos países em desenvolvimento na atual conjuntura produtiva. Assim, a educação tem enfrentado crises contínuas já que houve uma transferência da esfera política para a esfera de mercado.

Pode-se afirmar que nas últimas décadas se realizaram mudanças sociais profundas e inéditas. Estamos perante um fenômeno multidimensional e complexo, onde se conectam e interpenetram diversas dimensões, política, social, econômica, jurídica, educativa e cultural (SANTOS, 2002).

De acordo com Tejerina (2003) a globalização é o modo contemporâneo de uma nova ou renovada economia que domina ou está em processo de dominar, as outras forças produtivas. Esclarece que os processos de transformação ocasionados pela globalização estão provocando erosão nas formas institucionais tradicionais e colocam em funcionamento uma forte e intensa reestruturação social, que por sua vez afeta a estrutura social, que ocasiona novas mobilizações sócio-políticas impulsionadoras, notadamente o surgimento de movimentos portadores de novos valores, no qual se inclui uma nova maneira de tratar a educação das crianças pequenas.

Diante disso, o papel e a função da educação infantil passaram a ser questionados, gerando uma necessidade de reforma desse nível educacional com a função de adequá-lo para que garanta as condições fundamentais da existência e a ruptura com as relações estruturais da sociedade que promovem a desigualdade e a

exclusão que se coloca o essencial da cidadania na infância (TOMÁS e SOARES, 2004).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de reconhecimento do caráter educativo das creches fator que exige o rompimento imediato de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa etária.

Isso significa que, a creche e as escolas de educação infantil, devem ser espaços de educação de qualidade, permitindo vivências e experiências educativas, comprometida com os direitos fundamentais da criança e garantindo a promoção da cidadania.

Para que isso ocorra, faz-se necessário o esforço teórico e prático para um conjunto de ações que visem a educação da criança em sua plenitude, visando-se uma globalização alternativa, contra hegemônica, de reorganização social.

Sabe-se que referida proposta de educação para as crianças pequenas não é tarefa fácil, uma vez que a transferência das creches do setor da assistência para o setor educacional não se deu de modo efetivo quanto à definição de orçamentos específicos e à definição de políticas para a formação do quadro de pessoal.

Kramer (2003, p. 56) esclarece que a educação da criança pequena se configura em um direito humano e não apenas social

[...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e a assistência), no sentido de combater a desigualdade e é direito humano, porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (KRAMER, 2003, p. 56).

Ainda, sofremos fortes influências dos órgãos internacionais e das organizações multilaterais no atendimento à infância brasileira, de acordo com estudos realizados sobre a educação infantil (ROSEMBERG 2002; KRAMER 2003 e HADDAD, 2006).

Diante disso, ao abordar a globalização e a educação infantil é preciso tratar da interferência Banco Mundial que conforme explica Tomás e Soares (2004, p. 53) “quando nos propomos correlacionar globalização econômica, sustentada pelo consenso econômico neoliberal e infância teremos que refletir a perda de

legitimidade e de poder dos estados nacionais”, citando como exemplo a influência do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, que de forma consciente e deliberada manipulam as forças de mercado para subordinar povos e governos, produzindo um massacre econômico e conclui dizendo que “usualmente, as políticas educativas e as políticas para a infância são as primeiras a serem agredidas”.

Rosemberg (2002, p. 42) preceitua que o Banco Mundial apresenta uma nova concepção de “desenvolvimento infantil”, desenvolvendo iniciativas de programas que destacam o combate à pobreza, através do incentivo de conhecidos modelos assistencialistas, como as creches filantrópicas e domiciliares.

De acordo com Penn (2002, p.13), para o Banco Mundial, “o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro”. Consoante essa perspectiva, a primeira infância é um momento privilegiado de investimentos, posto que o desenvolvimento cerebral ocorre com mais veemência nesse período. Para a autora

O Banco Mundial e outras agências doadoras supõem que as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades tanto em regiões remotas do Nepal como em Chicago. Para essa concepção o que define a primeira infância é a capacidade cerebral (PENN, 2002, p. 15).

Diante disso, faz-se necessário discutir qual o destino queremos dar para a educação infantil no Brasil. Segundo Andrade (2010, p. 150) “torna-se essencial considerarmos essa etapa da educação do ser humano com a devida seriedade, o que demanda a responsabilização do Estado e de toda a sociedade civil”.

Isso implica, em um novo modelo de educação infantil, livre dos estigmas históricos da creche, assegurando uma educação de qualidade a todas as crianças pequenas e tornando a infância aspecto prioritário no rol das políticas públicas brasileiras.

Conforme Haddad (2006, p. 532) apud Andrade (2010, p. 150), a educação da criança pequena configura-se uma questão pública e, por isso, relativo ao âmbito dos direitos humanos. No panorama dos novos paradigmas para o debate a respeito da educação infantil, a autora destaca ser necessário:

1. uma redefinição da relação entre público (Estado) e privado (família) nos assuntos relativos à infância;
2. o reconhecimento do direito da criança ser cuidada e socializada em um contexto social mais amplo que da família;

3. o reconhecimento do direito da família de dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança;
4. o reconhecimento do cuidado infantil como uma tarefa profissional, que, juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento global da criança. (HADDAD, 2006, p.532)

Considerando a trajetória da educação infantil no Brasil, pode-se identificar um processo de reconhecimento de uma nova identidade das creches enquanto instituições de educação infantil. Segundo Andrade (2010, p.150)

As legislações sobre a infância brasileira ganham nova dimensão com a abertura democrática do país, em especial com o reconhecimento das creches como direito das crianças e das famílias e dever do Estado. Esse fato expressa a necessidade da garantia dos direitos da infância em instituições pautadas por critérios de qualidade que contemplem as funções do cuidar e do educar.

Assim, apesar das influências da política neoliberal e dos organismos internacionais nas políticas educacionais para a infância, o quadro normativo em benefício dos direitos das crianças garante a possibilidade de que a educação infantil seja contemplada no âmbito dos direitos humanos. O debate da proposta educativa nas creches exige efetivo respeito aos direitos fundamentais das crianças e às necessidades e especificidades da primeira infância. Aquilo que se propõe para a educação infantil é romper com os estigmas enraizados da creche assistencialista, assegurando uma educação de qualidade a todas as crianças e tornando a infância prioridade no quadro das políticas públicas brasileiras.

Diante desse contexto, faz-se primordial que os educadores em geral, e particularmente os da educação infantil, conheçam as transformações ocasionadas pela globalização, além da realidade social e econômica das famílias e de seus alunos com a finalidade de compreender suas características e desse modo, alinhar o trabalho pedagógico as suas necessidades. Nesse prisma, a atualidade passa a ser determinada pela dissolução de padrões e comportamentos pré-estabelecidos e a globalização faz com que a realidade mude rapidamente e, por conseguinte o indivíduo que chega a escola de educação infantil da mesma forma se modifica, assim Momo (2007, p.38) enfatiza “as condições culturais contemporâneas produzem efeitos na forma de ser criança e de viver a infância, promovendo novas formas de ser aluno”.

Enfim, diante dessa sociedade globalizada o papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central, pois de acordo com a

lógica estrutural vigente o profissional docente precisa ser preparado para colaborar com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico. Desse modo, “é o mundo econômico que vai determinar os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (RAMOS, 2001, p. 295).

Assim, relativamente ao professor que atuam na educação infantil, é preciso estar atento para as mudanças educacionais, que dentro dessa lógica, podem servir para, na verdade, submeter os docentes à racionalidade que facilita uma dominação, com a paralização de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação. Neste contexto, Gusmão (1999) afirma que o que fica claro é que a escola não foi feita para permitir a todos - indistintamente – o acesso ao conhecimento. Pelo contrário, foi criada como mecanismo social, sempre coube a ela a tarefa de “reforçar estigmas” partindo de um ponto de vista que “despreza qualquer manifestação que não conste no roteiro elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média” (GUSMÃO, 1999, p. 64).

Assim, cabe ao professor de educação infantil, ser o percursor do rompimento da função da escola como mecanismo social de excludente, uma vez que cabe a este profissional a função política da educação na formação de crianças autônomas, pensantes, sujeitos de direitos, produtoras de cultura....

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor na contemporaneidade não é mais apenas aquele de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, e, sim, de formar cidadãos conscientes e críticos, agentes de mudança social. O professor detém certas características próprias em sua formação e uma identidade única, sendo protagonista de sua história.

Sendo assim, é imperioso que os professores percebam que a educação vai muito além do simples ato de ensinar, devendo existir reflexão, e acima de tudo, ações concretas, isto é, para que mudanças efetivas ocorram devem iniciar no ambiente em que cada um vive, assumindo o compromisso de autênticos

educadores, ou seja, compreender que devem entrar nas esferas que ditam as regras da política educacional, compreender quais os motivos, qual a finalidade de determinados planos, projetos e programas, qual ideologia que governam determinadas ações, qual currículo se pretende, ou então, que se julga o melhor ou digno a oferecer aos alunos.

Como nos ensina Pimenta (1994) “a atividade docente é práxis”, uma práxis que deve ser compreendida, conforme a autora, na relação com o conhecimento em um determinado momento histórico de uma dada realidade, o que exige do professor, de qualquer época, uma reflexão crítica sobre o que faz, como faz e sobre as condições sociais, culturais e políticas, positivas ou negativas, do contexto em que este profissional e seu trabalho estão inseridos.

Todavia, esse profissional reflexivo, precisa, ao exercer sua profissão, além de condições necessárias para executá-la, procurar sempre o aperfeiçoamento de seus saberes, como também, lhe é necessário possuir o seu espaço e ser reconhecido socialmente, viabilizando a sua profissionalidade e a sua profissionalização, permitindo ao docente a alegria de ser, de viver, de conhecer, de sonhar e de progredir juntamente com os seus alunos.

Por fim, cabe uma última observação relativa indissociável relação entre profissionalidade e a profissionalização do professor, Perrenoud (2002) adverte que “a profissionalização no ofício do professor pode parecer um slogan inócuo se os professores recusarem a autonomia e as responsabilidades ligadas a ela”, pois o passo mais importante para o docente ser reconhecido e valorizado como profissional da educação deve partir dos próprios sujeitos, que devem se assumir como uma classe profissional, portadora de saberes próprios e indispensáveis para o exercício da docência, adquiridos em um processo formativo e legitimado pelo estado e pela sociedade.

É nesse fim que os docentes devem se pautar, para que num futuro próximo, seja possível ter uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109136>>. Acesso em 25/out/2016

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 5.692/71.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394, de 20/12/1996.

CASTRO, M.G.B. **Uma retrospectiva da formação de professores**: histórias e questionamentos. VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf. Acesso em 17/mar/2017.

FERREIRA, L. W. As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia. In: **A paixão de aprender**. SME-PMPA, n 12, abr2000, 79-87.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), v.36, n.129, p.519-46, dez. 2006.

KRAMER, S (org.). **Profissionais de Educação Infantil** – gestão e formação. São Paulo: Atica, 2003.

MANCIBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 09/fev/2017.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/2003 **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/ 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em 12 mar 2017.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. (Org.) **Profissão professor**. 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

PENN, H. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), n.115, p.7-24, mar. 2002.

PIMENTA, S. G. GONÇALVES, C.L. **Reverendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. **Profissionalização e formação de professores**: algumas

notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B. e GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: 2ª Ed. Sulina, 2004.

RAMOS, M. N. A **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), n.115, p.25-63, jan.-mar. 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1991. pp. 63-92.

TEJERINA, B. Multiculturalismo, Movilización Social y Procesos de Construcción de la Identidad em el contexto de la Globalización. **Oficinas do Ces**. 2003, maio 187, p. 1-39.

TOMÁS, C. SOARES, N. Globalização, Educação e (Re) Institucionalização da Infância Contemporânea. In **Congresso Luso Africano de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004. p. 1-13. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CatarinaTomas.pdf>. Acesso em 22/mar/2017.

O PROFESSOR E A POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

LIMA, Jorge Luís Silvério de – FFCL³⁶⁵
JABUR, Ana Maria Ribeiro Tanajura – FFCL³⁶⁶

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é, por meio de pesquisa bibliográfica, análise situacional, estatística e entrevista aberta com estudantes de cursos de licenciatura, analisar a situação da profissão docente frente à política educacional brasileira.

Parte-se da hipótese de que há uma visão distorcida e exagerada quanto às responsabilidades da escola e do professor. A expectativa da sociedade a respeito dos resultados da educação formal seria praticamente inatingível, uma vez que a responsabilidade da educação das crianças e jovens é dividida com a família, bem como com toda a comunidade em que se vive.

Defende-se ainda a ideia de que a profissão docente é vítima de alto grau de desvalorização por parte das autoridades governamentais brasileiras, que, não garantindo salários dignos nem condições adequadas de trabalho, compactuam com o processo de proletarização docente em andamento. Para demonstrar esses fenômenos, são utilizados dados estatísticos e trabalhos de vários estudiosos do tema em questão.

Entretanto, nesse artigo pretende-se também evidenciar algumas iniciativas positivas de apoio governamental à formação docente, promovidas pelo Ministério da Educação através da Fundação CAPES, tais como o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*.

2. O ENSINO NO BRASIL

O Brasil desde sua colonização sofreu fortes influências no quesito da educação formal, haja vista que quando os portugueses aqui chegaram a educação era pautada no ensino religioso, com intuito de catequizar os índios.

³⁶⁵ Bacharel em Sistemas de Informação pela FAFRAM de Ituverava/SP; licenciando em História – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava – SP; aluno bolsista do PIBID. Contato: jorgezarpon@msn.com

³⁶⁶ Professora do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava – SP; bacharel e licenciada em História pela PUC/SP, pedagoga pela FFCL, Especialista em Gestão Escolar pela Unicamp, Mestra em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP e Coordenadora de área - Subprojeto de História do PIBID (2016-2017). Contato: anamariajabur@gmail.com.

A educação no Brasil em seus primórdios teve objetivos catequéticos, ensinar aos nativos nossa língua para então ministrar-lhes a palavra de Deus. Com a expulsão dos Jesuítas e a falta de qualquer planejamento, tem-se o primeiro retrocesso na história da educação, já que a reforma pombalina, com suas aulas régias, destruiu o pouco que se havia construído. Sem pessoal capacitado, aqueles considerados mais “letrados”, eram incumbidos de ensinar, sem qualquer preparo prático ou teórico. Nasceram assim os primeiros professores ligados ao Estado.

O período pombalino foi um momento em que a educação no país sofreu diversas modificações, mas o verdadeiro objetivo do Estado português era levar as riquezas brasileiras para resolver a crise financeira em que se encontrava a metrópole.

Como nesse caso, outras intervenções ocorreram no decorrer da história da educação brasileira e sempre em nome de um processo de aperfeiçoamento, de melhoria de qualidade. Porém, nem sempre a verdadeira intenção era a de proporcionar educação efetiva para benefício da maioria. Principalmente, os resultados não eram positivos para a população como um todo.

A luta pela melhoria da qualidade na educação brasileira tem sido constante principalmente a partir do século XX, permanecendo viva em nossos dias. Mas, o que se pode entender por “qualidade na educação”? Soares e Fernandes (2006) tentam compreender seu significado, mas observam que se trata de “um conceito multidimensional [...] algo bastante subjetivo. Qualidade é um conceito dinâmico que muda com o tempo histórico e com os contextos socioculturais” (p. 107). As autoras apresentam sete diferentes tipos de compreensão para o conceito em questão. Nesse artigo aceita-se a visão denominada “pós-moderna holística” para a qual o objetivo da educação é “transformar o papel dos seres humanos no ecossistema planetário. Os alunos, além de se instruírem na escola, terão a consciência de si mesmos, de suas potencialidades e do meio em que vivem” (p. 114). Mas também consideramos válida a concepção “crítico-dialética” que, levando em conta as desigualdades sociais, defende que “a escola tem o dever de formar indivíduos reflexivos e críticos, que possam provocar as transformações necessárias” (p. 114).

Após o advento da República, os ideais positivistas influenciaram a concepção de escola, que passou a ser vista como prioridade para a formação da cidadania. Mas, o sistema educacional implantado permaneceu sendo meritocrático

e voltado ao atendimento da elite, fosse esta intelectual, social ou financeira. Prédios escolares de grande porte foram construídos como símbolos republicanos e exames de seleção barravam o acesso daqueles menos favorecidos. A grande maioria da população permanecia analfabeta.

Essa situação perdurou até a segunda metade do século XX, quando pressões internas e externas ao país levaram o governo brasileiro a “abrir” as escolas para a massa da população, criando inclusive cursos noturnos para a alfabetização de adultos. Nesse processo muitos afirmam que a “qualidade” da educação caiu. Antes reservada à elite, a partir de então o sistema educacional formal teve que se adaptar à nova realidade de um alunado oriundo das classes mais baixas, desfavorecidas nos âmbitos econômico e social, frequentemente oriundos da zona rural, de onde traziam uma cultura familiar própria.

Mais escolas foram criadas no país e profissionais da docência tornaram-se necessários em maior número. Faculdades de menor porte, ofertando cursos de Licenciatura, foram criadas. Essa expansão numérica de escolas e professores foi paulatinamente rebaixando os salários e o prestígio social dos professores³⁶⁷.

Com vistas a adequar a escola à nova realidade, ou seja, diante do desafio de atender adequadamente um público alvo historicamente diferenciado, o sistema escolar brasileiro passou por inúmeras “reformas”, vivenciando diferentes propostas pedagógicas federais, estaduais ou municipais. Infelizmente, todas com resultados práticos questionáveis.

Enquanto isso, o processo de desvalorização profissional dos educadores prosseguiu. Embora haja consenso em torno das ideias de que a educação de um povo é primordial³⁶⁸ e é o professor o principal responsável por

³⁶⁷ Essa situação não é privilégio do Brasil. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2009) afirmam que “Tanto na Europa quanto na América do Norte o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio [...] longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarianização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não tem nenhum vínculo com as decisões que os afetam.” (p. 27)

³⁶⁸ De acordo com o Banco Mundial, “a educação é um instrumento importante no desenvolvimento econômico e social [...] especialmente, a educação básica contribui também para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e equiparar as pessoas para participarem plenamente na economia e na sociedade.” (BANCO MUNDIAL, 1996 apud SOUZA, 2005, p.105).

levar conhecimento ao aluno, na prática não se observa o reconhecimento necessário à profissão. Lima (2010) lembra que:

A constituição de 1988, Capítulo. Seção I. Art. 205, no que se refere a direitos e deveres educacionais nos diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

Ressalta o autor que a lei é clara ao garantir educação como direito do cidadão, dando aos brasileiros o direito e o dever de buscar meios para adquirir ensino de qualidade, com a finalidade de elevar o nível de conhecimento a obter resultados mais significativos.

Assim como a Constituição Federal (1988), existem outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9294/1996) que preconiza que o sistema educacional tem o papel de dar a "garantia de padrão de qualidade" (p.1), não importando se o aluno está na escola pública ou particular, já que ambas têm o dever de oferecer condições reais de aprendizagem, principalmente a pública, já que esta abrange a maior parte da população.

Portanto, é dever do Estado oferecer ao educador condições para executar com êxito suas atribuições, tanto garantindo infraestrutura adequada, quanto proporcionando compensação monetária digna; bem como é direito do educando ter infraestrutura escolar adequada para garantia da qualidade nas aulas.

Mas, entre avanços e retrocessos, observa-se que a educação brasileira ainda é precária. Em 2015 foi destinado 6,6% do PIB (Produto Interno Bruto), para a educação, algo em torno de 360 bilhões (Foreque e Patu. 2015). Para efeito de comparação, esse valor é considerado mediano, haja vista que a Noruega disponibiliza para educação, 8,8% do PIB.

Esse investimento em educação coloca a Noruega como um dos países com melhor qualidade de vida, com o maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do mundo, referência em igualdade social, segurança, longevidade, sustentabilidade e educação e a ONU a considera uma das quatro nações mais felizes do mundo (Elias e Maggi. 2015).

Vê-se, portanto, que o Brasil é um país em que o investimento em educação está na média, porém, não se observa o reflexo desse investimento na qualidade do ensino. Tal fato pode ser atribuído à má administração ou má seleção em onde aplicar esse investimento. Infraestrutura escolar, qualificação e valorização

do professor não são priorizadas e, sem esse alicerce, é impraticável pensar em melhorias na qualidade de ensino.

E por que não falar explicitamente dos salários dos professores? Que tipo de consequências pode-se perceber dentro dessa realidade? Gatti e Barreto (2009) afirmam:

No que diz respeito à carreira docente na educação básica, embora atualmente seja comum, em certos meios, o discurso que aumento de salário não garante maior qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades. [...] O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior [...] Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura desses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão. (p.239-240)

3. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR E A VISÃO DA SOCIEDADE

Desde o governo de João Goulart em 1961 com a primeira LDBEN (Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961), tenta-se definir parâmetros para melhorar a educação no país, porém, nota-se que o professor pouco participa dessas articulações.

A experiência em sala de aula do profissional e seu conhecimento prático, bem como regional (fatores culturais do meio onde os alunos vivem) não têm sido devidamente aproveitados nos planejamentos e reformas pedagógicas. Tais fatores geralmente estão presentes apenas na teoria e poucos resultados se verificam na prática.

O professor é peça chave para o sucesso da educação, mas há obstáculos para a garantia desse sucesso almejado.

Para Rosa e Vesterna (s/d), “a função principal que traz o professor à escola deveria ser a de mediador do conhecimento, porém, existem outras demandas que o professor vem assumindo que deveriam ser atribuições da sociedade” (p. 3).

Hoje o professor carrega em sua profissão o estigma de ser responsabilizado pela total educação da criança.

Para Facci (2004):

O professor é encarado como o vilão das mazelas que povoam o espaço escolar, tais como: o descompasso entre a teoria e a prática, o fracasso escolar, os problemas de indisciplina e, até mesmo da violência, dificuldades de aprendizagem, entre outras problemáticas enfrentadas na escola. (p. 21)

Tem-se, portanto, uma visão errônea do profissional por parte da sociedade. A formação do cidadão é dever da família, do Estado e da Sociedade. O professor da escola pública enquadra-se nas duas últimas, e sua contribuição para esse desenvolvimento deve focar-se na formação acadêmica do indivíduo, sendo necessário que a família e o Estado façam sua parte.

Na visão do pesquisador Naércio Aquino Menezes Filho, economista da USP e do IBMEC, a qualidade da escola explica até 30% da variação do desempenho do aluno; os outros 70% são características da família, especialmente a educação da mãe, a quantidade de livros que existe na casa onde a criança mora, a idade do aluno. Sua conclusão principal é que as mães fazem a diferença tanto por sua média educacional, como por sua participação ativa na escola (ou pela ausência desta participação).

4. A DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Não é difícil encontrar evidências da desvalorização que o professor sente enquanto profissional diante do Estado. Segundo o Portal G1, no Estado de São Paulo, no ano de 2015, um professor recebia em média 16,95 reais por hora/aula totalizando R\$ 2415,89 por 40 horas semanais.

Segundo dados da Associação Comercial e Industrial de Ituverava, nessa mesma cidade, localizada no interior do Estado de São Paulo, o valor médio de aluguel de uma casa pequena com dois quartos, sala, cozinha e banheiro, dependendo de sua localização, no ano de 2016, variava entre 600 a 800 reais. Somando gastos como cesta básica, energia elétrica, água, internet e farmácia, vemos, de forma bem simples, que o salário é insuficiente para que o educador consiga arcar com suas despesas, o que muitas vezes o leva a aumentar sua jornada de trabalho para dois ou três períodos diários.

A jornada dupla ou tripla de trabalho tira do profissional a possibilidade de manter uma formação continuada, ou seja, de atualizar-se, de aprimorar seus

conhecimentos, de evoluir academicamente, bem como melhorar a qualidade de suas aulas, pois, muitas vezes sequer sobra tempo de prepará-las adequadamente.

Diante dessa realidade, é possível afirmar que a escola é um bom local para se trabalhar? Gonçalves, analisando ideias de Chiavenato (2004), observa:

Um bom lugar para se trabalhar possibilita, entre outras coisas, que as pessoas tenham, além do trabalho, outros compromissos em suas vidas, como a família, os amigos e os hobbies pessoais. Para o autor, da perspectiva de um empregado isto é uma questão fundamental de justiça. Na sua visão, não é justo que um local de trabalho seja a única coisa nas vidas das pessoas. Aliás, como temos visto atualmente na esmagadora maioria dos casos. Um contexto com essa característica, segundo ele, não permite que as pessoas se desenvolvam ou se tornem mais completamente humanas.

Observa-se que professores da escola particular também atuam na pública, porém, o resultado da aprendizagem de seus alunos tende a não ser o mesmo por razões variadas que vão desde a falta da estrutura necessária nas escolas públicas até ao alegado desânimo causado pela desvalorização que o Estado demonstra. Além disso, a clientela é diferente quanto ao nível social e às oportunidades que cada grupo de alunos tem em suas vidas. Segundo o ORBIS, Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade:

Os índices do IDEB vão reduzindo quando as séries e níveis de ensino avançam, mostrando que a diferença entre os conhecimentos necessários para a série e o aprendizado cresce com a progressão do aluno. Vale ressaltar que o déficit nas escolas privadas é bem menor se comparado às escolas públicas. Já no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que avalia como nossos jovens terminam o Ensino Médio, o resultado em 2009 aponta que entre as mil escolas que oferecem Ensino Médio regular com melhor desempenho nas provas, 91% são da rede privada.

5. PROGRAMAS DE APOIO AO EDUCADOR

Nota-se que o governo brasileiro tem feito investimentos em educação. Alguns deles, como o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*, tem sido uma boa surpresa, contribuindo grandemente para uma formação mais qualificada de novos professores. Segundo Gomes (2014):

Sendo bolsista do PIBID o acadêmico tem pela primeira vez a oportunidade de ter a atribuição sobre turmas reais e começar a trabalhar como professor, além de permitir uma primeira aproximação à prática profissional e promover a aquisição de um saber, um saber fazer e de um saber avaliar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional.

Portanto, possibilita o envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula, professores regentes, pedagogos, gestor e toda a comunidade escolar, em situações pré e pós-ação do ensino, cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes. (p. 2)

Diferentemente do estágio, o PIBID permite aos bolsistas desenvolverem projetos com o auxílio do professor supervisor e do coordenador de área vinculado à Instituição de Ensino Superior e aplicá-los de forma menos ortodoxa, criando-se novas formas de ensinar. O licenciando bolsista, futuro professor, tem dessa forma contato direto com os alunos, experiência real em sala de aula, aprendizado prático. Pode desenvolver sua própria metodologia de ensinar, usufruindo da experiência de profissionais que já atuam na área.

Já o Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) fornece segundo a CAPES, bolsas que garantem aos contemplados os seguintes benefícios: mensalidade da instituição de ensino, seguro saúde, auxílio deslocamento, auxílio instalação e auxílio cidade de alto custo. Projetos como esse são importantes, pois, permitem ao educador evolução acadêmica, novos conhecimentos e trocas de experiências que contribuem grandemente para a melhoria da qualidade em suas aulas.

6. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM O PIBID

Buscando compreender melhor o alcance de programas de apoio à docência, foram realizadas algumas entrevistas abertas com alguns licenciandos bolsistas do PIBID (do curso de História de uma Faculdade do interior Do Estado de São Paulo). Seus depoimentos foram registrados por escrito e passam a ser transcritos a seguir.

Bolsista 1: - Vindo de um curso mais voltado para a área de exatas em que sou graduado, a profissão de professor é um grande desafio. O programa PIBID proporciona com grande riqueza a experiência prática tão necessária, que possibilita aplicar a teoria assimilada durante a licenciatura de história. Cursando o último ano, percebo cada vez mais a irrelevância do estágio, pelo menos da forma como ele é conduzido atualmente. De nada adianta a obrigação de permanecer uma grande quantidade de horas em sala de aula observando um professor ministrar suas aulas, se a aplicação prática durante o processo é praticamente inexistente. É algo até contraditório, pois, como aluno, tenho vasta experiência durante a vida. Todos passam muitos anos em sala de aula, portanto, somente observar a atuação do profissional, é a meu ver, e me perdoem o peso das palavras, uma perda de tempo e apenas requisito burocrático. No PIBID o processo é completamente oposto. Sob a supervisão da professora da escola de Ensino Fundamental foi possível “praticar”, ou seja, aprender, desenvolver a minha própria forma de ensinar de acordo com as experiências adquiridas.

Bolsista 2 – De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 32): “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação

básica do cidadão”. Esse artigo já orienta ao docente que o aluno deve ser formado para o convívio em sociedade. A segunda emenda enfatiza “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, o que diz respeito aos conteúdos de História que tem por objetivo transformar e fornecer valores que possam fazer com que o aluno se torne um cidadão participante. Mesmo assim, muitos docentes ficam frente a triste realidade de ouvir um aluno perguntar “para que serve o conteúdo de História?”. Por que as aulas em sua maioria trazem o conteúdo teórico e não atraem o interesse e atenção dos alunos. Por isso o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) foi criado para trazer novas experiências para futuros docentes, educandos e professores. O projeto não só beneficia bolsistas de licenciatura, mas ainda proporciona diferentes ferramentas de aprendizagem e as formas como podem ser aplicadas no mundo. A história mostra quem fomos, de onde viemos e ainda traz alteridade para as demais culturas.

Bolsista 3: - A escola é um espaço importantíssimo na formação moral e pessoal de cada aluno. Será desse espaço que sairá o cidadão de amanhã. Discutir assuntos pertinentes aos conteúdos históricos sempre foi preocupação do programa, situar o aluno no tempo e qual sua importância para as futuras gerações, buscando uma nova compreensão da realidade que o cerca. Tudo isso com a aplicação de novas e diversificadas ferramentas didáticas. É uma experiência que enriquece a formação do futuro professor.

Trata-se de uma pequena amostragem, mas ela é trazida ao presente artigo porque pode ilustrar como o Programa em questão é percebido pelos bolsistas que, embora não tenham citado esse dado, são também beneficiados por meio de apoio financeiro advindo de bolsa de estudos da Fundação CAPES.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação do professor no ensino público no Brasil está em níveis críticos. Os baixos salários, jornadas duplas e até mesmo triplas, falta de infraestrutura nas escolas e desvalorização por parte da sociedade, torna cada vez mais desafiadora a execução das atribuições desse profissional: contribuir com o Estado e a família para a formação do cidadão. Considerando a fundamental importância dessa profissão, uma maior valorização salarial e social é essencial para a melhora do ensino público.

Além disso, é preciso corrigir a visão que muitos têm a respeito da profissão professor, já que esse profissional tem limitações e não apresenta condições de educar crianças e jovens sem o devido apoio. Nessa tarefa são essenciais a conscientização e o engajamento da família e da sociedade como um todo.

Diante da análise da realidade da educação brasileira, pode-se afirmar que investimentos com a infraestrutura escolar, melhor remuneração dos

profissionais que atuam na educação, bem como seu melhor preparo e formação continuada são passos necessários que devem ser dados para efetivamente melhorar o ensino no Brasil.

Vê-se no Brasil um histórico de desvalorização do professor, mesmo sendo ele o alicerce que suporta todas as outras profissões. Não há desenvolvimento de uma sociedade sem a educação e não há educação sem esse profissional.

A permanência de programas como o PIBID e o Doutorado-Sanduiche, bem como incentivos dessa ordem merecem ser priorizados no orçamento governamental brasileiro.

A aplicação da verba destinada à Educação poderia, portanto, ser mais bem redistribuída, valorizando primeiramente a classe que sustenta todo o sistema educacional, o professor; aquele que em conjunto com a família ensina, educa e forma o cidadão, preparando-o não somente para o mercado de trabalho, como também para uma boa convivência em sociedade. É importante também fornecer suporte educacional pré e pós-formação, garantindo assim um profissional qualificado e atualizado.

A discussão sobre a valorização do professor mostra-se atual e urgente porque é essencial possibilitar que surjam novas visões, novas ideias que possam contribuir tanto para o aprimoramento do nível educacional brasileiro, quanto das condições de trabalho do profissional docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. De 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF. 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 11 Jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Doutorado-sanduiche no Exterior (PDSE)**. Fundação CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-externo/programa-de-doutorado-sanduiche-no-externo-pdse>> Acesso: 10 Jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso: 10 Jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Fundação CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em <www.capes.gov.br> Acesso: 10 Jun. 2017.

_____. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF, 27 dez. 1961. Revogada pela Lei n. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

ELIAS, Vivian Carrer e MAGGI, Letícia. **Estudar Fora - Noruega: país da qualidade de vida tem ensino gratuito para estrangeiros**. Fundação Estudar. 2015. Disponível em <<https://www.estudarfora.org.br/noruega-pais-da-qualidade-de-vida-tem-ensino-gratuito-para-estrangeiros/>> (Acesso em 01/11/2016).

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo critico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas, SP: 2004.

FOREQUE, Flávia, PATU, Gustavo. Gasto público em ensino atinge 6,6% do PIB, mas crise ameaça expansão. **Folha de S. Paulo**. 04. abr. 2015. São Paulo/SP Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1612236-gasto-publico-em-ensino-atinge-66-do-pib-mas-crise-ameaca-expansao.shtml>> (Acesso em 01/11/2016).

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009. . Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>

GOMES, Ricardo Meza. **Importância do Pibid na escola: presença necessária para formação docente**. In VII Congresso Brasileiro de Geógrafos (CGB- 2014). Vitória/ES, 2014. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404397149_ARQUIVO_ArtigoEubia.pdf> (Acesso em 01/11/2016).

GONÇALVES, Fábio N. et al. A importância da qualidade de vida no trabalho e sua influência nas relações humanas. **Anuário de Produções Acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia**. [S.l.], v. 2, n. 2, p. 61-77, out. 2012. ISSN 2238-6378. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/anuario/article/view/144>>. Acesso em: 28 Jul. 2017

LIMA, Eliseu dos Santos. **A "qualidade" da educação do Brasil: escola pública x escola particular**. UNEB. Jacobina/BA. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-qualidade-da-educacao-do-brasil-escola-publica-x-escola-particular/34891/>> (Acesso: 01/11/2016).

MENEZES FILHO, Naércio A. et all. **Avaliando o Impacto da Progressão Continuada nas Taxas de Rendimento e Desempenho Escolar do Brasil**. SEBH. Belo Horizonte/MG, 2008.

ORBIS, **Diferença entre os ensinos público e privado no Brasil é grande barreira para vencer a desigualdade**.

Disponível em <<http://www.orbis.org.br/analise/8/diferenca-entre-ensinos-e-barreira-para-vencer-desigualdade>> (Acesso em 01/11/2016).

PIZZANI, Luciana et all. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. In: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência de Informação. Campinas/SP, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em http://www.brapci.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_f62f0beea2_0000012591.pdf

Professor estadual com licenciatura ganha em média R\$ 16,95 por hora. Portal G1.Globo.com. 25 Jun. 2015.

Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>>, (Acesso em 01/11/2016).

ROSA, Simone Medianeira; VESTERNA, Rosemar de Fátima – **O professor e sua valorização profissional**. Centro Universitário Franciscano: Santa Maria/ RG. [s/d] Disponível em: < <http://jne.unifra.br/artigos/4741.pdf>> (acesso em 01/11/2016)

SOARES, Helen de M. L. e FERNANDES, Maria Cristina da S. G. O conceito de qualidade na educação: concepções de professores de uma escola pública de ensino fundamental. In FERNANDES, M. C. G., COSTA, A. D. M. e SICCA, N. L. (orgs.). **Currículo, história e poder**. Florianópolis: Insular, 2006.

SOUZA, Aparecida Neri de. A Política educacional do Banco Mundial. In> BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslau (org.). **Estudo, pensamento e criação**: Livro II. Campinas: Graf. FE, 2005.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ COMO FORMA DE INSERÇÃO DA JUVENTUDE NO MUNDO DO TRABALHO

MOHERDAUI, Isabela Cintra – Uni-FACEF³⁶⁹

NAKÁO, Viviane Tôgo – Uni-FACEF³⁷⁰

BOLZANI, Berenice – UNIFRAN³⁷¹

1. INTRODUÇÃO

O mercado de trabalho tem demonstrado a necessidade de aprimoramento profissional, devido ao seu constante progresso. Com isso, todo candidato precisa atender às novas exigências, para se inserir ou conservar sua atuação no moderno cenário corporativo.

Por isso, sabe-se que o indivíduo para exercer qualquer atividade profissional no mundo do trabalho precisa realizar várias funções. É preciso ter facilidade em resolver problemas, o foco de não conseguir um emprego não está somente no avanço tecnológico e sim no atraso educacional das pessoas (CHIAVENATO, 2008, p.109).

Neste sentido, não é diferente para o jovem, que está em busca de se inserir e continuar no primeiro emprego. Segundo Sarriera et. al. (2001), os jovens colaboradores que possuem menor poder aquisitivo demonstram que ao se inserirem no mercado de trabalho criam possibilidades de melhoria de vida e visão de um futuro melhor.

Seguindo essa linha de raciocínio, a juventude representa o período em que os adolescentes iniciam seu projeto de vida, traçando em pequenas metas, os objetivos que almejam atingir e os caminhos que seguirão para conquistar seus sonhos, um dos caminhos seria a sua entrada no mundo do trabalho. Contudo, a demanda existente em relação à busca de profissionais que agreguem eficiência no seu quadro de funcionários, faz com que as empresas busquem pessoas capacitadas, técnicas ou que possuam vivências na área atuante. Isso demonstra uma condição desfavorável para os jovens que têm intenção de trabalhar, já que

³⁶⁹ Psicóloga graduada pelo Centro Universitário de Franca – Uni-FACEF.

³⁷⁰ Administradora graduada pelo Centro Universitário de Franca – Uni-FACEF.

³⁷¹ Mestre em Serviço Social e Docente no curso de Psicologia da Universidade de Franca - UNIFRAN

estes não possuem experiência relevante profissionalmente. (NEU; CACENOTE, 2013).

A partir do conteúdo exposto o objetivo do presente artigo é apresentar o Programa de Aprendizagem como uma política pública para a inclusão de jovens no mundo do trabalho e demonstrar como os prepara para o futuro profissional.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E A INSERÇÃO DO JOVEM NO MERCADO DE TRABALHO

Segundo Sposito e Carrano (2003), nosso país apresenta poucas pesquisas referentes ao surgimento de políticas públicas voltadas para o público juvenil no século XX, porém há indícios de mudança dessa realidade no ambiente latino-americano. Verifica-se que há estudiosos engajados, que buscam conhecer melhor, por meio de pesquisas e desenvolvimento de conteúdos teóricos, sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho.

Para esclarecer o assunto em questão é necessário discorrer sobre a definição de políticas públicas:

Pode-se então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).

Peters (1986) apud Souza (2006) afirma que a política pública pode ser entendida como a junção de práticas que visam mudanças identificadas como necessárias. E estas políticas, após serem elaboradas, são transformadas em propostas, projetos, programas e esboços, que serão analisados para avaliar a necessidade de autorização de nova legislação, de ações do sistema político, que atuarão de forma direta ou indireta, sendo esta última, através de atribuição para outras pessoas ou instituições, agindo e transformando a vida da população.

Da mesma forma, Dias e Matos (2012) expõem que essas intervenções podem ou não ser de iniciativa governamental, as quais devem compor situações de igualdade social, com a finalidade de proporcionar circunstâncias para alcançar, valorizar e garantir a dignidade de todo cidadão.

Segundo Mendes et al. (2010) é evidente a necessidade da existência de um estudo para que as atitudes e serviços caminhem conjuntamente com as prioridades da sociedade em que se vive, não esquecendo das questões individuais da população e nem do contexto real da mesma. Com o intuito de ressaltar, Mendes et al. (2010, p. 04) corrobora que “[...] ações planejadas e organizadas poupam recursos e, na maioria das situações, são resolutivas”.

Portanto as propostas desta política precisam ser viáveis, abranger métodos sustentáveis de forma geral e, conseqüentemente, atender causas sociais de todo o cidadão, atingindo todas as classes, dando prioridade para os que mais necessitam, beneficiando a realidade de cada um (MENDES et. al., 2010).

Destacando a relevância do assunto como um dos motivos que contribuíram para o surgimento de projetos voltados para o jovem, Freezza, Maraschin e Santos (2009) tornam inquestionável que, a partir das lutas na procura de aumentar o acesso a esse público, foram criadas algumas destas políticas públicas que tem como objetivo instaurar programas voltados para esta faixa etária. Torna então possível a sua inclusão na sociedade e auxilia na resolução de problemas referentes à educação, saúde, trabalho ou casos que vão de encontro aos conflitos com a lei.

Sobre o desenvolvimento de modelos de políticas públicas para o jovem, os autores Sposito e Carrano (2003, p.18), afirmam:

Ressalvando a pluralidade de enfoques, as características institucionais e a diversidade regional dos países latino-americanos, esse autor sintetiza contribuições de diversos autores e reestabelece periodização em torno de quatro distintos modelos de políticas de juventude: a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) O controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000) (ABAD (2002) apud SPOSITO; CARRANO (2003), p.18).

Diante do exposto, pode-se visualizar que desde 1950 há uma preocupação com o vínculo do jovem entre a educação e a utilização dos seus momentos de disponibilidade, já em 1970 aborda as várias situações de risco ligadas à essa faixa etária, a partir de 1985 levanta a questão de enfrentar as dificuldades financeiras e os meios de se evitar as infrações e, por fim, em 1990, retrata uma atenção com a inserção do trabalho na vida dos adolescentes.

3. O DESENVOLVIMENTO DO JOVEM E SUAS PARTICULARIDADES NO MUNDO DO TRABALHO

Segundo o ECA (2012, p.62) em seu artigo 60, “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”.

Este artigo fundamenta-se na necessidade de proteger as peculiaridades do adolescente que se encontra em fase de desenvolvimento. Em tal caso, é importante embasar o assunto através do levantamento de teorias que abordam de várias formas o desenvolvimento do jovem. Papalia e Feldman (2013) expõem que o crescimento dos adolescentes de ambos os sexos ocorre de formas diferentes, envolvendo idade e aparência.

Visto que o estirão do crescimento das meninas ocorre geralmente dois anos antes que o dos meninos, as meninas entre as idades de 11 e 13 anos tendem a ser mais altas, mais pesadas e mais fortes que os meninos da mesma idade. Após seu estirão de crescimento, os meninos ficam novamente maiores. As meninas normalmente atingem sua altura total aos 15 anos e os meninos aos 17 anos. A taxa de crescimento muscular atinge um pico aos 12 anos e meio nas meninas e aos 14 anos e meio nos meninos (GANS apud PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.391).

Percebe-se que qualquer esforço físico excessivo em determinadas idades pode prejudicar o seu desenvolvimento futuro. Além do físico, há uma grande importância em observar ao mesmo tempo a capacidade mental do jovem.

Sabe-se que a adolescência é uma fase com muitas questões a se enfrentar, tanto em relação à parte biológica quanto a psicológica e social. Bolsanello e Bolsanello (1980) defendem que na idade entre quinze e vinte anos (fase após a puberdade) é um período com muitos conflitos, tais como a escolha profissional, alcançar a independência familiar, fortalecer relações interpessoais e ir de encontro à sua identificação pessoal.

Outeiral (1994) menciona que nesta etapa normalmente ocorre períodos evolutivos e regressivos decorrentes de situações de estresse internas ou externas. A primeira representa as transformações comuns da própria adolescência, já a segunda está relacionada com o que é exigido no âmbito familiar e social. Sobre esses períodos, Bolsanello e Bolsanello (1980) concordam que é preciso sanar as situações mal resolvidas, pois quando não acontece, entram em conflito e podem transformar-se em uma desordem na capacidade mental.

Nesse contexto, Outeiral (1994) apresenta que no decorrer da transição da juventude, acontece o desaparecimento das ilusões utópicas para o interesse e o desejo em se adaptar à vida real. A adaptação relaciona-se a interpretação do pensamento “conectado” não só a seu respeito, mas também com a humanidade, promovendo a mudança. Da mesma forma, a ausência da inclusão eficaz, dos deveres e obrigações civis seja com o contexto familiar ou em ocupações profissionais, acabam colaborando para a participação ativa do público juvenil nas discussões em defesa de algum partido ou causa. Discussões que podem adotar diversas facetas, a partir de um protesto agressivo sobre o governo, até a procura de “culturas alternativas”, com consumo de entorpecentes.

A vocação pode ser um dos maiores conflitos enfrentados pelo jovem, pois está inteiramente ligado à subsistência. Mais do que uma forma de sobrevivência ou um grupo de afazeres a se desenvolver, a ocupação profissional caracteriza uma das possibilidades de direção de vida e definição pessoal. A profissão tem tudo a ver com personalidade e individualidade (BOLSANELLO; BOLSANELLO, 1980).

Com a finalidade de analisar uma das questões levantadas anteriormente, que interferem na formação de todo jovem, fica evidente a importância de compreender melhor a dimensão “trabalho”.

O trabalho não pode ser entendido apenas como meio de atender nossas conveniências básicas, mas também como forma de identidade e autoconfiança. É um meio de evoluir determinadas capacidades e aptidões humanas, obter sensação de atuação na sociedade (NAVARRO; PADILHA, 2007).

Antunes (2004) salienta que o trabalho é primordial para a existência do ser humano em todas as áreas de sua vida, inclusive é um quesito na sua vivência social.

Demonstrado anteriormente que o trabalho é fundamental para todo o cidadão, inclusive para os jovens, houve a necessidade da adequação de leis que possibilitassem o acesso deste público ao mundo do trabalho por meio de políticas públicas como por exemplo, a Lei da Aprendizagem.

4. LEI DA APRENDIZAGEM

Percebe-se que há um avanço nas leis trabalhistas que acabaram favorecendo a criança e ao adolescente, abrindo caminhos para que o desenvolvimento de leis e decretos voltados para regulamentar qual a idade ou quais características são adequadas para que os mesmos tenham acesso ao trabalho.

Em relação a direitos e leis, Montana e Charnov (2010, p.198) afirmam:

[...] desde a primeira metade do século XX surgiram várias leis e decretos federais que regem o trabalho no Brasil, estabelecendo dentre outras coisas, o salário-mínimo, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, a proibição da discriminação e do trabalho infantil.

Pontuando o que se relaciona aos jovens, na condição de aprendiz no mercado de trabalho, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), deu nova redação a Lei da Aprendizagem, nº 10.097/2000, normatizada pelo Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, que possibilita a inclusão do adolescente no mercado de trabalho, na idade mínima de 14 anos e no máximo 24 anos. Em consequência disso, implica na contratação obrigatória deste público como jovem aprendiz nas empresas de médio e grande porte (NEU; CACENOTE, 2013).

Para melhor compreender a lei em questão, segue a Tabela 1:

Tabela 1 – Características da Lei de Aprendizagem:

Manual da Aprendizagem	Características
Contrato de trabalho	Contrato especial, adaptado por um período determinado que não ultrapasse 24 meses, resguardado em situação de aprendizes com deficiência.
Base legal da aprendizagem	Lei da aprendizagem 10.097/2000 regulamentada pelo Decreto nº 5.598/2005.
Idade para ser aprendiz	O jovem entre 14 e 24 anos que esteja cursando pelo menos o ensino fundamental e matriculado em programa de aprendizagem.
Obrigatoriedade de contratação	De acordo com o artigo 429 da CLT, é imposta a contratação e inscrição de aprendizes nos cursos de aprendizagem, toda empresa de qualquer natureza que tenham no mínimo sete empregados: • Empresas de médio porte; • Empresas de grande porte; • Empresas públicas; • Sociedades de economia mista.
Facultatividade na contratação	• Microempresas (ME's); • Empresas de pequeno porte (EPP's); • Empresas que fazem parte do SIMPLES Nacional; • Entidades Sem Fins Lucrativos (ESLF's).
Percentual de cota	No mínimo de 5% do quadro de todos os colaboradores com funções que exijam formação profissional, não superando 15%.
Fiscalização das cotas	Fica sobre a responsabilidade da inspeção do trabalho verificar o cumprimento dos percentuais das cotas de aprendizes, em cada empresa. A Superintendência Regional do trabalho.
Instituições Formadoras	• Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); • Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); • Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); • As Escolas Técnicas de Educação, inclusive as agrotécnicas; • As Entidades sem Fins Lucrativos.

Jornada especial	6 horas diárias - jovens que estão no ensino fundamental; 8 horas diárias - jovens que estão cursando ou terminaram o ensino médio, devem-se contar as horas destinadas às atividades teóricas e práticas.
Remuneração	Conforme o artigo 17 do manual da aprendizagem, respeitando circunstância mais vantajosa, é assegurado o salário mínimo/hora.
Direitos trabalhistas	• Férias, que devem coincidir com as férias escolares; • Depósito no Fundo de Garantia pelo Tempo de Serviço (FGTS); • 13º salário; • Vale-transporte.
Incentivos fiscais para as empresas contratantes	• Recolhimento de apenas 2% de FGTS; • Isenção de multa rescisória; • Dispensa aviso prévio.
Rescisão do contrato	Ocorrerá nas seguintes hipóteses: • Término do seu prazo de duração; • Momento em que o jovem atinja 24 anos, salvo para aprendizes com deficiência; • Atuação insuficiente ou inadequação do aprendiz; • Falta disciplinar grave do artigo 482 da CLT; • Falta de assiduidade à escola que cause cancelamento do ano letivo e; • A pedido do aprendiz.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no manual da aprendizagem, MTE (2014).

A Tabela 1 mostra as características da Lei da Aprendizagem, colocando os principais aspectos relacionados à faixa etária dos jovens, contratação, jornada de trabalho, remuneração adequada, direitos relacionados a esta categoria e as empresas que possuem a permissão para a qualificação através dos cursos de aprendizagem.

Esta lei possibilitou o surgimento de diversas instituições voltadas para o atendimento dessa política pública, de preparo para os jovens no ingresso no mundo do trabalho. Dentre essas instituições, iremos destacar o trabalho desenvolvido pela Escola de Aprendizagem e Cidadania de Franca (ESAC).

Conforme o Plano de ação da ESAC, atualizado para o ano de 2017, a Escola de Aprendizagem e Cidadania, instituída no ano de 1969, apresenta a sua

condição na esfera da assistência e da seguridade, como uma Entidade Social de direito privado sem fins lucrativos (ESFL), atua a partir de intervenções que auxiliem a comunidade. Criada em 12 de agosto pelo Rotary Club, sendo dirigida de forma voluntária pelo mesmo. Com 47 anos de tradição, o público-alvo da instituição são os jovens em situação de vulnerabilidades. Nessa trajetória, os atendimentos superam o número de 35 mil cidadãos, os quais obtiveram orientação e incentivo para praticarem a cidadania efetivamente, base inicial da ESAC.

De acordo com o plano de ação, a ESAC possui diversos programas sócioassistenciais, destacando: o Programa Primeira Etapa, como projeto inicial de capacitação para o ingresso no mundo do trabalho e o programa Jovem Aprendiz, que permite a inserção do jovem na primeira experiência como profissional. O Programa de Aprendizagem proporcionado pela ESAC é gratuito, os recursos provêm por meio da administração da “Área Azul”, feita pela própria empresa, representado no estacionamento rotativo na região central da cidade.

Identifica-se no plano de ação que a visão da entidade é acreditar na capacidade de evolução presente em todos os que desfrutam dos programas promovidos pela ESAC, além do dever de garantir direitos e deveres aos jovens. Segundo o plano de ação proposto pela ESAC para o ano de 2017:

A ESAC tem como missão promover a superação de vulnerabilidades, ressignificação de valores e vivências, além do desenvolvimento de conceitos como autonomia, empoderamento, protagonismo, acesso a sistemas de garantia de direitos e conhecimento de deveres, do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, do exercício da cidadania e inserção e permanência no mercado de trabalho. (ESAC, 2017, p. 3)

Ainda, no mesmo plano de ação, sobre um dos programas providos pela instituição, o Programa Primeira Etapa, que se originou como Auxiliar Administrativo em 2004. Até o 1º semestre de 2017 formou 24 turmas. A faixa etária dos jovens atendidos é de 15 a 17 anos. Esses precisam estar matriculados no Ensino Médio da rede pública de ensino ou possuírem bolsa de estudo em colégios privados. O público atendido é selecionado através do preenchimento de uma ficha social, analisada pelo Setor Social da entidade, que identifica a situação socioeconômica e de vulnerabilidades do jovem. O principal objetivo é o desenvolvimento e inclusão social, habilitando-os e treinando-os para o mundo do trabalho. São trabalhadas oficinas de marketing, comunicação e expressão, psicologia organizacional, informática e práticas administrativas. O programa tem a

duração de seis meses, após esse período, os jovens são direcionados para as empresas que possuem parceria com a entidade e passam por uma seleção para que as mesmas atendam a demanda de cotas na obrigatoriedade de contratação do jovem aprendiz.

O outro programa, o Jovem Aprendiz ESAC, atende os jovens que participaram do Programa Primeira Etapa. Esses foram selecionados pelas empresas parceiras através de entrevista e que, também, estejam regularmente cursando o Ensino Médio ou sejam bolsistas de colégios particulares.

O diferencial da entidade é que o jovem participa do Programa Primeira Etapa Esac durante seis meses, antes de ser encaminhado para a primeira entrevista, e a ESAC vai além do cumprimento da legislação da aprendizagem profissional, possui um compromisso e investimento na formação cidadã de cada jovem participante (ESAC, 2017, p.7).

Conforme as orientações contidas no plano de ação, o projeto tem duração de 15 meses, com carga horária de 1.840 horas. Esse período é dividido em teoria e prática. Com relação à teoria, a carga horária é dividida em dois módulos, o Introdutório, o qual devem ser completadas 80 horas, e Atividades Teóricas e Complementares, com 472 horas. Já a teoria, abrange apenas um módulo que são as atividades práticas realizadas na empresa, com 1.288 horas. No módulo Introdutório, o jovem é preparado para o trabalho prático, durante 14 dias úteis, com atividades teóricas na entidade formadora. Já nas atividades teóricas, os conteúdos são abordados de forma mais profunda pelos quatro educadores sociais. Nas atividades complementares são abordados conteúdos baseados nas experiências e prioridades identificadas na maioria dos usuários. Os métodos utilizados são: palestras, vídeo-aula, visitas externas em diversas áreas, sendo todos esses instrumentos relacionados direta ou indiretamente com o plano pedagógico da ESAC.

5. METODOLOGIA

Os participantes³⁷² foram cinco jovens, todos na faixa etária de 18 anos, egressos do Programa de Aprendizagem da Escola de Aprendizagem e Cidadania de Franca (ESAC), e, atualmente, encontram-se inseridos no mercado formal de trabalho. Os quais foram selecionados aleatoriamente e contatados pelo

³⁷² Os nomes dos participantes descritos no artigo foram substituídos pelo seu número de entrevista

telefone, a partir do cadastro de jovens que são atendidos pela entidade. Todos concordaram em

participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa pode ser identificada como qualitativa. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com cinco questões referentes a experiência do Programa de Aprendizagem na ESAC.

A análise dos dados foi realizada pela Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011).

6. DISCUSSÃO

Bardin (2011) aborda a análise de dados em três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados que inclui a inferência e a interpretação.

A partir da exploração do material, foram retiradas quatro categorias através da pré-análise, com a leitura flutuante, que se baseou na transcrição das entrevistas realizadas. São elas: Aprimoramento intelectual, Preparo para o mundo do trabalho, Marcas do primeiro emprego, Desenvolvimento intrapessoal e interpessoal. Estas categorias serão discutidas na sequência:

5.1. APRIMORAMENTO INTELECTUAL

O aprimoramento intelectual possui uma relevância considerável para possibilitar um futuro melhor, seja nos estudos, como também no preparo para se desenvolver no mundo do trabalho. Para que isto ocorra é necessária a vontade de colocar em prática a continuidade dos estudos. Pode ser visto nas falas a seguir:

Entrevistado 1: “Então durante o curso eu já queria a área administrativa, aí eu fui para empresa, meu desejo não mudou, porque como eu fui pra área administrativa, é muito importante ter esse conhecimento. Agora estou fazendo administração, formo em 2020 e assim que acabar o curso, no outro ano já começo contabilidade”.

Entrevistado 2: “faço biomedicina e graças ao programa e graças ao emprego eu consegui ingressar nesse curso e pretendo fazer um curso de informática e um de inglês”.

Entrevistado 3: “Mas agora estou fazendo faculdade, designer gráfico, curso superior. Antes de fazer o Jovem Aprendiz eu tinha uma mentalidade do que seguir como faculdade, mas com tudo que eu aprendi no Jovem me ajudou realmente a escolher o que eu queria fazer hoje”.

Os jovens entrevistados relataram que estão cursando o ensino superior e têm interesse em aprimorar mais seu conhecimento. Também relataram que o Programa ajudou na escolha do curso que estão fazendo. Percebe-se então, pelas falas dos entrevistados, que o Programa de Aprendizagem estimulou aos participantes vontade de continuar os estudos, corroborando para o seu aprimoramento intelectual.

5.2. PREPARO PARA O MUNDO DO TRABALHO

O mundo do trabalho exige que os candidatos estejam mais preparados para serem aceitos. Com isso, o jovem busca alguns caminhos para atender esta exigência. A capacitação e formação realizada na instituição, por meio do Programa de Aprendizagem, na visão dos alunos egressos entrevistados, são:

Entrevistado 4: “ Sim, eu estaria disposta com tudo que eu aprendi a aplicar dentro da minha área de trabalho para eu continuar desenvolvendo aquilo que eu já tinha feito e aquilo que eu aprendi na ESAC”.

Entrevistado 1: “E o curso já me preparou, se eu for fazer um estágio futuramente, na área administrativa eu vou ter um conhecimento base muito bom”.

Entrevistado 5: “Realmente depois do jovem aprendiz eu sou muito mais capacitada para poder, no caso de eu sair da minha empresa, entrar em outra, é esse pontinho a mais na minha vida, na minha bagagem por causa do jovem aprendiz”.

Através destas falas pode-se aferir que esses jovens se encontram seguros e preparados para o mundo do trabalho, devido a vivência social e educativa de todas as atividades e o contato com diversas situações proporcionadas pelo programa oferecido pela ESAC.

5.3. AS MARCAS DO PRIMEIRO EMPREGO

O primeiro emprego possivelmente marca uma conquista para todo cidadão economicamente ativo, não sendo diferente para os jovens.

Verifica-se na fala de alguns entrevistados:

Entrevistado 3: “é uma coisa muito gratificante porque você vai vendo resultado do seu esforço, seu trabalho, e as pessoas que estão sempre a sua volta, sempre te ajudando, é uma coisa muito boa”.

Entrevistado 4: “Para mim foi uma experiência muito boa, tanto de aprendizado como novas experiências que surgiu, porque lá eu comecei como telefonista e hoje estou quase como responsável de um dos setores da empresa, e foi realmente muito aprendizado, valeu muito a pena”.

Entrevistado 2: “Digamos que foi a porta de entrada para tudo o que eu me tornei hoje, eu entrei lá uma pessoa e hoje eu sou completamente diferente”.

Como foi apontado nas falas, há diversas formas que o primeiro emprego pode marcar a vida de um jovem, seja em relação a novas experiências ou à satisfação das conquistas alcançadas pela sua dedicação. Assim como a base e início para a construção da carreira profissional.

5.4. DESENVOLVIMENTO INTRAPESSOAL E INTERPESSOAL

As relações intrapessoais e interpessoais são capazes de influenciar muitas áreas na vida de uma pessoa. Entende-se que essas duas áreas estão diretamente relacionadas. Sobre o desenvolvimento dos jovens egressos, tanto nas relações consigo mesmo quanto com o outro, os mesmos apontaram:

Entrevistado 3: “A gente se torna pessoas melhores como indivíduo em sociedade, porque muitas das atividades complementam a gente como pessoa mesmo”.

Entrevistado 1: “no caso do pessoal, eu tive conhecimento de tudo em toda área, eu morava em fazenda primeiramente, eu não tinha conhecimento de nada, pessoal foi tanto a questão de me desenvolver, de me comunicar”.

Entrevistado 5: “vida pessoal, eu acho que eu passei a ter mais responsabilidade querendo ou não o curso enfatiza muito isso de ter

responsabilidade, de ter postura com relação na parte pessoal e profissional, a gente aprender a conviver, as nossas relações com as pessoas no trabalho em equipe, tudo acaba influenciando a vida”.

As falas acima expostas nos indicam que houve o desenvolvimento na questão intrapessoal, no caso do aumento das responsabilidades, nas habilidades humanas adquiridas influenciando nas relações interpessoais, melhorando na convivência tanto pessoal quanto profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa podemos apontar que o Programa de Aprendizagem da ESAC demonstra preparar os jovens para o futuro profissional.

A análise das entrevistas permitiu verificar, por meio do posicionamento dos egressos do Programa Jovem Aprendiz, que a política pública realizada pela instituição, garantida por intermédio da criação da Lei da Aprendizagem, possibilita a inclusão dos jovens no mundo do trabalho. Ressalvando que o trabalho é imprescindível para o ser humano, tanto na vida social quanto pessoal, não sendo diferente para os jovens.

Como visto ao longo do estudo, o principal foco da Lei da Aprendizagem é inserir os jovens no mundo do trabalho, respeitando as suas particularidades, seja no desenvolvimento físico, intelectual e emocional, pois a adolescência representa uma passagem de transformações com tensões. Pelas falas dos entrevistados entende-se que o Programa vai além do propósito de conseguir o primeiro emprego, atingindo outras intenções como a complementação de aprendizados, vivências, desenvolvimento como ser humano na sociedade, adquirindo visão de futuro e aperfeiçoamento de suas habilidades como um todo.

Por fim, o papel dessa entidade, sem fins lucrativos, mostra-se efetivo na preparação profissional e pessoal dos jovens por meio de seu Programa Primeira Etapa e Programa de Aprendizagem, melhorando a qualidade de vida dos jovens da comunidade e contribuindo para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, R (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 200p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOLSANELLO, A; BOLSANELLO, M. A. **Análise do comportamento humano em psicologia**: Conselhos. 2. ed. Curitiba: Educacional Brasileira, 1980. 418 p.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. 9. Ed. Brasília: MTE, 2014. Disponível em: <<https://www.nube.com.br>>cartilha>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CÂMARA, R. H. Análise de Conteúdo: da Teoria à Prática em Pesquisas Sociais Aplicadas às Organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**. Brasília, v. 6, n. 2, p. 179-191, dez. 2013.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DIAS, R.; MATOS, F. Políticas públicas: princípios, propósitos e processos. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 252 p.

ESAC. Escola de Aprendizagem e Cidadania de Franca. **Programa de ação: Programa Jovem Aprendiz**. Franca: Esac, 2017. 20f. (Plano de Ação).

ESAC. Escola de Aprendizagem e Cidadania de Franca. **Programa de ação: Programa Primeira Etapa**. Franca: Esac, 2017. 13f. (Plano de Ação).

FREZZA, M.; MARASCHIN, C.; SANTOS, N. S. **Psicologia & Sociedade**. Juventude Como Problema de Políticas Públicas, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 313-323, dez. 2009.

MENDES, et.al. Políticas públicas, desenvolvimento e as transformações do Estado Brasileiro. IN: SILVA, C. L. da; LIMA, J. E. de S. (Orgs). **Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Saraiva, 2010. cap. 1, p. 3 -34.

MONTANA, P. J.; CHARNOV, B. H. **Administração**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, v.19, n.1, p.14-20, 2007.

NEU, T.; CACENOTE, A. M. Contribuições do Curso Jovem Aprendiz na Inserção do Adolescente no Mercado de Trabalho. **Aportes do V Simpósio Iberoamericano em Comércio Internacional, Desenvolvimento e Integração Regional**. Santa Rosa, v. 5, n. 1, p. 152-160, 2013.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**: estudos sobre a adolescência. 1. ed. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1994, 45p.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. **Desenvolvimento humano**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. 800p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: SJDC; CONDECA, 2012.

SARRIERA, J. C., et. al. Formação Da Identidade Ocupacional em Adolescentes. **Estudos de Psicologia**. Natal, v.6, n.1, p. 27-32, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5330.pdf>>. Acesso em: 01. ago.2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, v.08, n.16, p.20-45, dez. 2006.

M. P. e CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.24, p. 16-39, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>>. Acesso em: 01. ago.2017.

O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

CINTRA, Marina Melo – UFTM
GOMES, Carlos Eduardo Stante – CEUCLAR

1. INTRODUÇÃO

A partir dos anos 80 do século passado, à educação no Brasil passou por uma transição de visão pessimista – escola como aparelho ideológico do Estado, fundamentalmente elitista, voltada somente a um tipo de público, para uma visão otimista crítica – sabendo inovar os aspectos transpassados e conservar a educação autônoma e crítica. (CORTELLA, 2011).

Tudo começa com o documento “Educação para todos: caminhos para mudança” e a instituição do Dia D da Educação em 1985, além da Constituição Federal de 1988 (CF, 1988) e a Lei de Diretrizes Bases Nacionais de 1996 (LDB, 1996). Todos esses documentos foram essenciais para uma ressignificação na educação brasileira, voltando os olhares para os alunos que aprendem como sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, em que o professor não transfere saberes, mas sim, é mediador do conhecimento.

Analisando a LDB (1996), lei denotada como magna da educação, em seu artigo 62, § 1º ela atribui a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios a promoção da formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (LDB, 1996), possibilitando a renovação dos conhecimentos para que os professores possam lecionar de maneira satisfatória e consigam alcançar os objetivos propostos por estas leis. Neste mesmo artigo, § 8º rege que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (LDB, 1996).

Notamos assim, um dever por parte dos governos em oferecer aos professores condições de formação continuada e suprir as carências da educação básica nacional. Como forma de cumprir essas legalizações, o governo sanciona políticas públicas em educação, com o intuito de subsidiar de maneira sistematizada todos as necessidades para uma educação de qualidade.

Ao estudarmos políticas públicas, a princípio é necessário compreendermos o que esse termo expressa. Vários autores já definiram e publicaram suas compreensões sobre o assunto. Porém, neste estudo vamos utilizar a definição dada por Souza (2003, p.13): “O processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.” Ou seja, políticas públicas na visão da autora é a concretização dos propósitos governamentais, possibilitando que a população seja beneficiada.

Não obstante, as políticas públicas educacionais são ações governamentais voltadas especificamente para a área, melhor traduzida nas palavras de Oliveira (2010, p. 35)

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Um programa a nível nacional, que representa uma política pública educacional, é o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Ele foi criado em 1998, pelo governo federal com o objetivo de promover a cultura, incentivar o hábito da leitura e apoiar a formação continuada entre os escolares e funcionários da rede educacional, no qual fornece às escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da Educação Infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), obras e demais materiais de apoio à práxis da Educação Básica (BRASIL, 2016).

Para a compra dos livros são abertos editais por ciclo de ensino, dependendo do ano (ímpar ou par). Assim, as editoras, de acordo com a demanda, encaminham os títulos dos acervos de cada disciplina para uma triagem. “Os critérios que orientam a triagem são, em sua maioria, de cunho técnico e documental, dizendo respeito às condições de participação das editoras e cumprimento de requisitos legais para compras governamentais”. (COSSON; PAIVA, 2014, p.481).

Somente em 2011, que o programa passou a assessorar também professores da rede pública de ensino, com livros específicos para suas disciplinas, denominado Programa Nacional Biblioteca na Escola para Professor (PNBE do professor), atendendo a seis categorias distintas: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental regular, anos finais do Ensino Fundamental regular, Ensino Médio regular, Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2016). Como política pública educacional, o PNBE é hoje, o maior programa governamental de distribuição de livros nas bibliotecas de todo país.

Com o objetivo de oferecer apoio pedagógico, teórico e metodológico no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o programa para os professores pode ser um auxílio profícuo, pois ensinar exige pesquisa, criticidade e rigorosidade metódica. Estando os livros disponíveis no interior das escolas que lecionam, essas exigências se tornam mais plausíveis de serem realizadas.

No campo da Educação Física, área que apresenta uma variedade de conhecimentos que exige uma práxis do professor, o livro pedagógico pode ser um recurso favorável para os professores renovarem os conhecimentos e conhecerem novos conceitos didáticos de mediar o ensino.

Especificamente no Ensino Médio, ciclo de ensino que exige uma forma de tratamento perante os alunos renovadora, considerando a nova fase de vida atingida pelos adolescentes (BETTI; ZULIANI, 2002), a busca por livros e materiais auxiliares se faz indispensável para um profissional que queria trabalhar de forma satisfatória.

Considerando todo esse contexto, nos surgiu a seguinte indagação: o PNBE, está adquirindo livros para os professores de Educação Física do Ensino Médio? Há preocupação com essa disciplina e ciclo de ensino? Para responder essas perguntas tivemos o seguinte objetivo em nosso estudo: investigar a obtenção de livros pedagógicos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) para professores de Educação Física do Ensino Médio.

A pesquisa foi realizada por meio de análise documental no *site* do Ministério da Educação, que disponibiliza de modo *online*, todos os dados e planilhas dos livros comprados para os professores. Todos foram contabilizados por meio do Microsoft Excel.

De início, as informações no *site* pareciam constar de forma linear e organizada, não encontrando dificuldades para pesquisar sobre o programa. Porém, logo ao adentrar na aba de distribuição de livros, nos surgiu uma série de questionamentos e dúvidas sobre todas as informações.

Após um período de análise e estudo do *site*, coletamos as informações necessárias para a conclusão do objetivo da pesquisa, dos anos de 2011 e 2013, pelo Ensino Médio encaixar nos anos ímpares para distribuição. Os dados do ano de 2015 ainda não estavam disponíveis na plataforma.

Obtivemos em nossos resultados, oito títulos de livros pedagógicos comprados pelo programa para professores de Educação Física (tabela 1).

Tabela 1 – Livros adquiridos pelo PNBE do professor nos anos de 2011 e 2013.

TÍTULO DO LIVRO	EDITORIA	AUTOR
Aulas de Educação Física para Ensino Médio	Editora Papirus	Wagner Moreira; Regina Simões; Ida Martins
Educação como prática corporal	Editora Scipione	João Batista Freire; Alcides Scaglia
Esporte para a vida no Ensino Médio	Telos editora Ltda -	Wagner Moreira; Vilma Nista-Piccolo
Jogos educativos: estrutura e organização Da prática	Phorte editora Ltda	Adriano Rosseto Junior; Ambieto Ardigó Júnior
Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola	Editora Cornacchia	Suraya Darido; Osmar Souza Junior
Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão	Editora Phorte	Alcides Scaglia
Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional	Editora Phorte	Fábio Luis Angelo
Trabalhando com jogos cooperativos	Editora Mr cornacchia	Marcos Correia

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando intimamente cada livro adquirido para a Educação Física no Ensino Médio, somente dois relatavam especificamente para o ensino médio, são eles: Aulas de Educação Física para Ensino Médio, escrito por Wagner Moreira, Regina Simões e Ida Martins e Esporte para a vida no Ensino Médio, de Wagner

Moreira e Vilma Nista-Piccolo. Os outros livros englobam o Ensino Médio, mas não são especificamente para esse ciclo de ensino, como a própria tabela do *site* cita, eles são para os anos finais do ensino básico.

Apesar das poucas (duas) obras encontradas, específicas para a Educação Física no Ensino Médio, oito livros foram adquiridos pelo governo para os professores que lecionam para esse segmento de ensino (tabela). Sete livros, dos oito comprados, foram escritos por professores doutores de instituições de ensino superior, somente o *Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional*, apresenta autor mestre em Educação Física. Esses dados demonstram a forte interação entre a docência e a produção científica, como menciona Freire (1997, p.29) “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

Por meio da pesquisa, podemos apontar que o PNBE se apresenta como um programa de políticas públicas favorável para os professores da educação básica, mas a falta de informações sobre as compras dos livros nos deixam duvidosos da sua veracidade.

Notamos uma pequena preocupação com a área da Educação Física para o ciclo do Ensino Médio. A obtenção de novos livros, sobretudo de outros autores, para uma melhor discussão e senso crítico, auxiliaria o professor na preparação de suas aulas. Como política pública educacional, os profissionais responsáveis pela sua organização deveriam disponibilizar, até mesmo para os professores terem acesso, as informações dos livros adquiridos de forma mais organizada e linear, possibilitando aos professores exigirem os livros nas bibliotecas de suas escolas.

Notamos assim, a necessidade de maiores investimentos em livros pedagógicos específicos para o Ensino Médio, para que os docentes tenham um respaldo maior ao mediarem conhecimentos para discentes desse ciclo de ensino.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: Uma Proposta De Diretrizes Pedagógicas, **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v.1 n.1, p.73-81, 2002.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2016. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escolaapresentacao>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar, **Revista Remate de Males**, Campinas-SP, v.34, n.2, p. 477-499, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E A LEI AFIRMATIVA 10.639/03

MARTINS, Manoel Ayusso – UNESP³⁷³
MARTINO, Vânia de Fátima – UNESP³⁷⁴

1. INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03 foi sancionada em 09 de Janeiro de 2003 pelo Governo Federal, alterando a Lei 9.394/96 - responsável por estabelecer as Diretrizes e Base da Educação Nacional, em 1996 - e instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo nacional do Ensino Básico, especialmente através das disciplinas de História do Brasil, Educação Artística e Literatura. Entende-se esta lei como parte de um conjunto de ações afirmativas voltadas à população negra no Brasil, por isso sua denominação como Lei Afirmativa (NEVES, 2005)

A revisão dos conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos é um dos compromissos estabelecidos pela Lei 10.639, pois sabe-se o papel que os mesmos assumem dentro de sala de aula, e também quão questionáveis são as representações histórico-sociais dos negros neste recurso didático, distribuídos no ensino básico brasileiro. Assim, o Poder Público dispõe de um aparato jurídico-normativo - textos, programas e diretrizes oficiais para materialização de tal compromisso.

Nota-se que há uma relação estreita entre os meios acima referidos e os conteúdos curriculares dispostos no livro didático, bem como do Programa Nacional do Livro Didático - sua política de regulamentação. Autores e editoras produzem e divulgam suas obras, mas cabe ao PNLD filtrar todas as opções presentes, segundo os critérios eliminatórios e classificatórios (SPOSITO, 2006), que estão diretamente relacionados às orientações oficiais voltadas à exequibilidade da Lei Afirmativa 10.639/03.

Desta forma, pretende-se estabelecer aqui um diálogo entre as ações afirmativas do Governo Federal voltados às relações étnico-raciais na educação

³⁷³ Discente da graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP - Campus de Franca. e-mail: manoel.ayusso@gmail.com

³⁷⁴ Profa. Dra. da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP - Campus de Franca. e-mail: vaniamartino@uol.com.br

básica - bem como a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana e o combate às discriminações raciais que atingem a população negra no Brasil -, e o livro didático de História, bem como sua política regulamentadora. Buscam-se questionamentos acerca da atuação destes no esforço institucional de promover um efetivo debate das relações étnico-raciais e no combate de práticas discriminatórias na educação básica.

2. O LIVRO DIDÁTICO

A utilização do texto escolar é mais antiga que as políticas voltadas à regulamentação de seu uso. Sua dimensão vai muito além daquilo que consegue-se observar em sua materialidade, e apesar de todas as divergências, constituem-se em material muito utilizado em sala de aula. A formação histórico-social que o envolve, conduzindo aos olhares possíveis atualmente, é rica e constitui-se peça fundamental para “garantir os diversos conhecimentos a serem divulgados pela escola” (BITTENCOURT, 1993, p.30).

Para conceituação minuciosa sobre livro didático, instituição escolar, currículo e conteúdos curriculares, faz-se necessário debruçar sobre os Estudos Culturais de forma mais aprofundada para compreender conceitos como discurso, significação e identidade, todavia não é o foco principal deste trabalho. Na construção deste texto parte-se de uma abordagem e entendimento do currículo, dos conteúdos curriculares e o livro didático como objetos culturais. Ou seja, são elementos imersos em determinada cultura escolar, de que são originários e, ao mesmo tempo, formadores. Constituem-se em territórios de conflito entre diferentes núcleos sociais, que possuem projetos e olhares diferentes acerca da realidade ao adentrar a escola.

3. O ENSINO DE AFRICANIDADES E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

São vários os silenciamentos e distorções que atingiam a produção historiográfica ligada à África e ao africano. É a partir de 1970 que novas sustentações emergem, uma vez que os escritos tinham autoria de africanos e abordavam a África de forma mais comprometida. É neste contexto da segunda metade do século XX que nomes da historiografia brasileira surgem a partir de

novas abordagens sociológicas, visando atribuir outros olhares voltados ao patrimônio histórico-cultural do africano para o Brasil. É neste momento também que a Teoria Curricular Crítica passa por reformulações de seus princípios fundamentais, em diálogo com o pós-estruturalismo e o multiculturalismo. Neste momento, novos olhares voltam-se ao currículo escolar e aos contextos em que se inserem.

Mas como isto refletiu no Ensino de História e na representação do negro nos livros didáticos?

Não é novidade que as representações acerca do negro nos livros didáticos de História são contornadas por noções deturpadas e primitivas, conforme afirma Campos:

reducionismos pautados em juízos de valor e construções discursivas e outras estratégias do poder resultantes de codificações e produções imagéticas e verdades institucionalmente aceitas, perenizadas, inclusive, âmbito escolar. Tais vicissitudes moldaram mentalidades, práticas e representações assumidas como naturais, como a idéia que implica supor que ser negro no Brasil corresponde a ser escravo, sem se dar conta que a escravidão é um fenômeno anterior ou que ser negro é sinônimo de inferioridade, naturalizando, assim, diferenças e fator elementar da do mito da democracia racial no Brasil (CAMPOS, 2004, p.42).

Atribui-se, portanto, ao negro, e a toda herança advinda de suas origens e valores no Brasil, um lugar encapsulado (ROZA apud MATTOS, 2003, p.16), em relação à sua atuação enquanto sujeitos históricos na constituição de nosso passado e de nossa identidade.

No entanto, se compreende-se o currículo escolar e os conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos que vão habitar as salas de aula do ensino básico público, a partir da concepção delimitada no item anterior, compreende-se também o papel da escola enquanto espaço formativo de caráter ético, cultural e político. A relação de dominação, que é parte constitutiva da cultura escolar, não pode ser meio para interpretações equivocadas em relação à suas finalidades dentro da sociedade. Esta relação existe inegavelmente, mas é necessário que olhemos além e consigamos entender as mediações culturais nela presentes, para assim a compreendermos enquanto um espaço autônomo de produção de conhecimentos específicos.

4. POLÍTICAS AFIRMATIVAS

O termo ação afirmativa foi criado nos Estados Unidos da América, na década de 1960, em um contexto de efervescência política e social. Os movimentos feminista e negro, principalmente, buscaram transparência; os meios de comunicação já redimensionam as relações socioculturais; a *cultura* passava por processos de ressignificação – cada vez mais ligada à ideia de *massa*; o multiculturalismo e a esfera dos direitos civis se estendem cada vez mais dentro da sociedade. As ações afirmativas, portanto, surgem a partir da necessidade de dar voz e representatividade a núcleos sociais antes ignorados. No Brasil não foi diferente, embora este processo tenha acontecido algumas décadas depois.

A discussão no Brasil, acerca das ações afirmativas está diretamente ligada ao mito da democracia racial, que consiste na ideia de que aqui brancos e negros convivem harmonicamente e gozam dos mesmos direitos e privilégios. Esta concepção habitou as esferas retórica, considerando os discursos e narrativas nos círculos acadêmicos e de produção e socialização de conhecimentos, e prática, considerando a materialização desta retórica nas relações socioculturais (MUNANGA, 2005).

A partir de um cenário de combate a tal falácia, atividades e ações, oficiais ou informais, ligadas à conscientização acerca da diversidade étnica e de suas implicações foram tomando corpo. Fernando Henrique Cardoso, que governou o país de 1994 a 2002, foi o primeiro presidente da República Federativa do Brasil a assumir publicamente que o Brasil é um país racialmente preconceituoso, afirmando também o compromisso do Estado frente a esse quadro.

A fusão entre ações afirmativas e educação se dá através do currículo escolar. Durante a década de 1980, a “pedagogia dos conteúdos” (PALMA FILHO, 2005, p.80) ganhou espaço nos debates acerca do tema, e esteve presente inclusive na constituinte de 1988. Tal conceito dialoga diretamente com o quadro de efervescências apresentado anteriormente.

Os elementos étnico e racial não escapam a este contexto. Vê-se um processo de mobilização institucional voltada à inserção do debate das relações raciais, bem como as pautas do Movimento Negro, na educação básica pública, a partir dos anos 1980 e, especialmente, 1990. No entanto, concordamos com Neves (2005) quando visualizamos a insuficiência de tais iniciativas e de seu caráter de reeducação, de fato, das relações étnico-raciais na educação básica. A Lei 10.639/03, sancionada na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva,

consiste em uma iniciativa mais direta voltada aos problemas em questão, mas ainda assim comporta problemas sérios no que diz respeito à sua exequibilidade.

4.1 A LEI 10.639/03 E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

É neste contexto que concebe-se a Lei 10.639/03: uma lei afirmativa voltada à intensificação do debate das relações étnico-raciais na educação básica; e o processo de revisão de conteúdos curriculares dos livros didáticos como etapa fundamental para materialização da Lei Afirmativa, argumento apresentado a partir da ideia da amplitude que os mesmos têm no processo formativo dentro da escola.

Desta forma, nota-se a importância do Programa Nacional do Livro Didático enquanto política pública regulamentadora, visto que ele fica responsável pela avaliação de todos os textos didáticos produzidos por autores e editoras que vão adentrar às escolas brasileiras. Esta avaliação comporta critérios classificatórios e eliminatórios que estão diretamente ligados ao aparato jurídico-normativo abordado no item 1 (SPOSITO, 2005).

No entanto, as irregularidades neste processo são inúmeras. A relação Estado-textos escolares-autores/editoras é historicamente perversa, e demanda olhares muito mais atentos. A responsabilidade do PNLD frente à materialização das competências, dispostas na Lei 10.639/03, para uma real reeducação das relações raciais na educação básica é muito grande.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais cabem apenas alguns apontamentos relacionados aos objetivos deste artigo, uma vez que se procurou-se inferir pequenas conclusões ao longo dos itens anteriores.

Infere-se, a partir deste cenário, que o Governo Federal, alicerçado em ações afirmativas e dispositivos voltados à regulamentação das mesmas, constitui um aparelhamento oficial, cujo objetivo é viabilizar as competências dispostas na Lei Afirmativa 10.639/03, voltadas à reeducação das relações raciais na educação básica.

Sabe-se que apesar de todo o esforço das últimas décadas, produto das políticas públicas do governo federal, ainda são necessárias mudanças.

Mudanças no que diz respeito à forma como enxergamos o negro, a valorização de seu papel na História, bem como as diferentes contribuições para a construção da nação. Os obstáculos para se chegar a uma verdadeira democracia racial são muitos.

Portanto, parte-se do pressuposto de que para que haja uma educação efetiva, voltadas às valorização das relações étnico-raciais, comprometida com a construção de novas representações histórico-sociais sobre os negros, entende-se que os livros didáticos devem abordar amplamente em seus conteúdos curriculares de História a história e cultura afro em uma perspectiva crítica, como indicado nas Diretrizes Curriculares e de forma obrigatória. Para isto, é fundamental que estes currículos e programas façam uso de subsídios teóricos disponibilizados pelas publicações da SECADI/MEC, sendo o PNLD a política de Estado responsável pela fiscalização de tal processo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1989.

BITTENCOURT, Circe. *O livro didático e o conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. O ensino, a História e a Lei 10.639/03. *História & Ensino*, Londrina, v.10, p. 41-52, out. 2004.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política Educacional Brasileira. Educação Brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: CTE, 2005.

MUNANGA, Kabengelê (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª edição, SECAD, 2005.

NEVES, Gilberto. A discriminação racial na educação brasileira. *Rev.Ed. Popular*, Belo Horizonte, n.4, p.43-53, Jan/Dez, 2005.

ROZA, Luciano. Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 13-34, jan/mar 2017.

SPOSITO, Maria Encarnação B (Org.). *Livros Didáticos de História e Geografia: Avaliação e Pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

COSTA, M.V.; SILVEIRA, R.H.; SOMMER, L.H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, p.36-61, Maio/Jun/Jul/ago, 2003.

O PROJETO PIBID NA ESCOLA PÚBLICA DE FRANCA

SILVIA, Márcia Pereira – UNESP
VILLELA, Vanessa Moscardini de Oliveira Junqueira – UNESP

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o projeto PIBID no cotidiano escolar da escola pública do Estado de São Paulo Carmem Munhoz Coelho, cujo perfil distingue-se um pouco de outras escolas públicas estaduais, pois se insere em diferentes projetos de inclusão propostos pela Secretaria da Educação de São Paulo, dentre eles, pode-se destacar a presença de uma classe especial destinada a alunos da educação especial (DI- deficiência intelectual; DA- deficiência auditiva; DV- deficiência visual e DF- deficiência física.), uma sala de recuperação intensiva(6º ano C do Ensino Fundamental II), uma sala de leitura, polo de Franca de alunos da zona rural e quatro turmas (6 ano A e C; 8 ano A e 9 ano A) no PIBID.

Dentre as várias atividades propostas pelo Subprojeto PIBID intitulado “Metodologia do Ensino da História: realidade, ficção imprensa, biografia”, escolhemos abordar neste trabalho a experiência que tivemos com a cultura cinematográfica em temas históricos como a Revolução Industrial.

Neste contexto, inserem-se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos bolsistas do PIBID e sua supervisora. O conjunto de trabalhos e experiências desenvolvidos tem sido extremamente enriquecedor para ambas as partes. Realizaram-se diferentes atividades em conjunto com os estagiários, mas neste espaço pretende-se relatar a criação de uma história em quadrinhos pelos alunos da escola Carmem Munhoz Coelho, cujo produto final é uma maior compreensão do processo histórico da Revolução Industrial.

Para a realização da atividade, a proposta foi assistir, discutir e produzir uma síntese sobre o que os alunos compreenderam do período estudado a partir da análise do filme *As Aventuras de Oliver Twist*, dirigido por Ronan Polanski e baseado no romance de Charles Dickens, cujo tema relata as aventuras e desventuras de um rapaz órfão no contexto da Revolução Industrial Inglesa. Nesse aspecto, para que o conhecimento histórico fosse transmitido de forma atrativa e convidativa adaptamos o conteúdo do currículo a novas práticas metodológicas:

(...) o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

Utilizamos o filme porque está presente na realidade e no cotidiano dos alunos e inserido no subprojeto do PIBID, cuja função foi ampliar o conhecimento sobre diferentes perspectivas e opiniões. Procurando novas direções para o ensino da História, o filme foi utilizado como fonte audiovisual para a compreensão do período estudado, segundo concepções da Nova História de Jacques Le Goff:

Ampliou o campo do documento histórico; substituiu a história fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, uma ferramenta, um ex-voto são para a história nova, documentos de primeira ordem. (LE GOFF, 1990, p.28).

Ressaltamos que o filme foi projetado em um dia e analisado em outro. A classe na qual trabalhamos foi o 8º ano A do período da manhã, com a presença de 30 alunos. Dividimos a classe em quatro grupos com temas diferentes a serem analisados.

O primeiro grupo trabalhou fragmentos da obra literária de Charles Dickens, como podemos observar no seguinte trecho:

As ruas de Londres à meia-noite, frias, úmidas, desabrigadas; os antros sórdidos e bafientos, onde o vício se comprime e carece de espaço para virar-se; o assédio da fome e da doença; os andrajos que mal se mantêm juntos; onde estão os atrativos dessas coisas? Não encerram uma lição e não sussurram algo além da quase despercebida advertência de um abstrato preceito moral? (DICKENS, 1983, p. 04)

O segundo grupo analisou o contexto histórico da Revolução Industrial e como viviam as pessoas na época, segundo Hobsbawm:

Vivendo em condições deploráveis, tendo o cortiço como moradia, salários irrisórios com longas jornadas de trabalho, o operariado era facilmente explorado, devido também, à inexistência de leis trabalhistas. [O desenvolvimento das ferrovias] irá absorver grande parte da mão-de-obra masculina adulta, provocando em escala crescente a utilização de mulheres e crianças como trabalhadores nas fábricas têxteis e nas minas (HOBSBAWN, 2000, p. 49).

O terceiro grupo analisou a história do trabalho infantil e o papel de Oliver Twist no filme, como podemos observar na perspectiva de Colin Heywood:

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso

assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, p.87)

Já último grupo tratou de questões atuais, tais como o trabalho infantil:

As condições de pobreza e de miséria das classes de baixa renda, por todo o planeta, junto com a baixa escolaridade dos pais (que é o que produz e reproduz o uso da mão-de-obra infantil de geração a geração, ou seja, forma intergeracional), são consideradas, além da atual ética do trabalho, as principais causas da utilização do trabalho precoce (SALES apud CIPOLA, 2001, p. 30-31)

O desemprego:

[...] houve um aumento, ainda maior, da taxa de desemprego da população com menor poder de compra e baixo nível educacional, que se viu forçada a migrar para a informalidade, implicando o uso da mão de obra de crianças e adolescentes nesse mercado precário que insere adultos em condições de miserabilidade. É dessa forma que o ciclo da reprodução da pobreza se perpetua, com futuro incerto para milhões de crianças e adolescentes precocemente inseridos no mercado de trabalho (TORRES, 2013, p.7)

E na reflexão de um trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA, 1990, artigo 5º)

Ao final das análises específicas de cada grupo, todos fizeram exposições orais das conclusões obtidas por meio dos agrupamentos reflexivos em diferentes níveis de aprendizagem.

O trabalho com o filme tem como referência pedagógica Riolando Azzi que afirma:

Quanto à utilização dos filmes com finalidade pedagógica, não só o professor tem oportunidade de ver o filme mais de uma vez, podendo extrair com mais clareza os conteúdos educativos que deseja enfatizar, como também os alunos podem realizar um trabalho mais aprimorado de pesquisa e descoberta sobre a orientação do professor, aproveitando ao máximo a grande riqueza cultural contida na produção cinematográfica (AZZI, 1996, p.6)

Após todas essas atividades, iniciou-se a produção das histórias em quadrinhos em sala de aula. Nesse espaço, os bolsistas do PIBID puderam ministrar aulas com o auxílio do docente supervisora e interagir de forma mais efetiva com os alunos do 8º ano A. Dessa forma, a realização da atividade deu-se por meio de um roteiro e por práticas artísticas (desenhos feitos à mão), que deveriam estar relacionados com a temática da Revolução Industrial. A estrutura da atividade consistiu em quatro quadrinhos, nos quais foram desenvolvidas as respectivas

narrativas. A história em quadrinhos foi realizada na forma de ficção, apresentando, porém, os elementos e conteúdos apresentados em aula. Em um primeiro momento, cada aluno realizou seu próprio rascunho da história em quadrinho, a fim de desenvolver suas habilidades criativas, ao passar para uma breve história aquilo que considerou, de acordo com sua visão, mais marcante perante o contexto da Revolução Industrial Inglesa. Logo após à finalização do rascunho, os estudantes passaram suas histórias para um papel definitivo, onde foram juntadas todas as histórias e produzido um portfólio para o projeto PIBID.

Podemos considerar de extrema importância a troca de experiências entre a professora supervisora, os estagiários do PIBID e os alunos da escola estadual na construção do conhecimento histórico. Essa relação dá-se por meio da mediação do professor da sala e estagiários do PIBID, em uma constante troca de vivências, que é de fundamental importância para a formação docente de estudantes universitários de um curso de licenciatura. Por todo exposto, pode-se afirmar que a docência ainda é capaz de motivar os alunos da escola pública na busca do conhecimento, na formação de uma cidadania crítica e participativa, transformadora da realidade, capaz de lutar por ter direitos respeitados. Nesse sentido, A Escola Estadual Carmem Munhoz Coelho trabalha com propostas socioconstrutivistas, onde o aluno é parte ativa na construção de seu conhecimento ao lado do professor. Diante da diversidade e especificidade do alunado oriundo da comunidade atendida, busca-se constantemente incentivar a participação de todos que ali trabalham para criar um ambiente de inclusão e respeito às diferenças sociais presentes na escola.

REFERÊNCIAS

AZZI, RIOLANDO. **Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos II**. São Paulo: Paulinas, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, **LDB: Lei de diretrizes e bases da Educação**: lei nº 9394/96. 3ª Ed. Apresentação Ester Grossi, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL, MEC. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental e Médio**. Introdução. Brasília: MEC&SEF, 1968.

DICKENS, Charles. **Oliver Twist**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

FONSECA, S. G.. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBSBAWM, Eric. **Da Revolução Industrial inglesa ao Imperialismo**. São Paulo: Forense Universitária, 2000.

LE GOFF, JACQUES. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SALES, André Valério. **Trabalho infantil, crise do trabalho, Simmel e Marx: ensaios sociológicos**. João Pessoa: UFPB. Editora Universitária: 2006.

TORRES, Maria Adriana. **Algumas considerações sobre o trabalho infantil na América Latina**. Artigo: S/D. Disponível em. Acesso em: 01 Junho 2013

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: Produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em serviço social da região sudeste

GAZOTTO, Mireille Alves – UNESP³⁷⁵

MARTINS, Eliana Canteiro Bolorino – UNESP³⁷⁶

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo encontra-se na linha de discussão sobre a assistência estudantil e como elemento chave o trabalho do(a) assistente social tendo como parâmetro o documento: “Subsídios para a atuação dos(as) assistentes sociais na política de educação” (CFESS, 2013). Trata-se de um levantamento prévio que subsidiará a tese de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/UNESP/Campus de Franca (SP) tendo como objeto de estudo essa temática. Para elaboração deste artigo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica sobre o tema assistência estudantil buscando nas publicações das dissertações e teses defendidas no período: 2010/2015 nos 08 (oito) Programas de Pós-Graduações em Serviço Social das Universidades Públicas da região Sudeste e que tenham como foco do estudo o trabalho do assistente social nas universidades públicas federais e nos institutos federais tecnológicos que materializam a Política Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº. 7234 de 2010).

Para isso, devemos levar em consideração as políticas educacionais, particularmente o ensino superior, gestadas num contexto pós década de 1990, cuja marca das políticas sociais (da política de educação) é de cunho neoliberal moldado sob a égide do sistema capitalista e tendo como sustentáculo a formação na

³⁷⁵ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da FCHS - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Câmpus de Franca, participante do Grupo de Estudos sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESS), mireilleservicosocial@hotmail.com

³⁷⁶ Docente do curso de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação de Serviço Social da FCHS - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Câmpus de Franca, coordenadora do Grupo de Estudos sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESS), elianacanteiro@terra.com.br

perspectiva da reatualização da teoria do capital humano³⁷⁷ para atender a demanda do capital. Partindo deste pressuposto, à medida que o sistema capitalista expande suas necessidades para o desenvolvimento das forças produtivas, cria ideologicamente concepções de uma educação que aparentemente expressa uma política educacional de “inclusão”. Assim, o Estado oferece uma resposta superficial aos movimentos sociais (estudantes, educadores) que historicamente no Brasil tem mobilizado a reivindicação por uma educação laica, pública, de qualidade e para todos, como um direito social. Essa reivindicação confronta-se com o posicionamento do Estado que, sob o julgo do domínio da classe burguesa, que propõe a democratização do acesso ao ensino superior visando a qualificação da força de trabalho, porém restrita aos interesses do capital e não dos trabalhadores.

Com o processo de modernização do país na década de 1960, conhecido como “milagre econômico”, a luta de projetos políticos contraditórios no campo educacional de nível superior, culminou na reforma universitária, ocorrendo avanços, porém a ênfase recai novamente no atendimento aos interesses da burguesia. O ápice desta reforma eclodiu no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990, com a explosão dos setores privados e, na universidade pública, processa-se sua privatização interna.

Essa privatização interna intensifica-se no governo Lula, com a reforma da educação, aprofundando a sua contra-reforma fortalecendo a classe empresarial educacional, continuando o projeto de parcerias entre o público e o privado nas IES, priorizando por meio de decretos, leis e projetos que atendessem a classe dominante e os preceitos indicados pelos organismos internacionais, operacionalizando os contratos de gestão, tendo como exemplo o Reuni (Decreto n. 6096/07), como sendo, segundo as autoras (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 38), “eixos condutores da contra-reforma do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva”.

³⁷⁷ Capital humano – a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015, p. 217)

O Programa REUNI foi apresentado através de Decreto presidencial (6096/07) e tem como objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. Tudo isto no prazo de cinco anos. Para cada universidade federal que aderir a este “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão com o MEC, o governo *promete* um acréscimo de recursos limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal. (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 39-40)

Nessa direção, observa-se que há a necessidade de dotação orçamentária, bem como a pactuação das IFES para serem incluídas no programa e receber recursos financeiros. Somando a este processo, pelo número de professores em cada sala de aula e o contexto atual das IFES, como de domínio público, ocorre a precarização das condições de trabalho dos docentes e, no campo de abertura de cursos de curta duração, o aligeiramento da educação criando uma ponte do segundo grau, ao transformar a educação superior, como “terceiro grau”.

A análise do Programa REUNI evidencia de que forma e com que conteúdo ocorrerá a expansão do acesso à educação superior. Trata-se do tripé: aligeiramento da formação profissional (bacharelado interdisciplinar, cursos de curta duração, ciclos, exame de proficiência, cursos a distância); aprofundamento da precarização do trabalho docente (relação professor/aluno, ênfase das atividades acadêmicas no ensino de graduação) e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em “escolões de terceiro grau”, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e decretando, efetivamente, o fim da autonomia universitária, na medida em que a alocação das verbas públicas está condicionada à adesão ao REUNI. (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 40)

Dentro desta pactuação do Reuni, como sendo uma das metas para permanência dos estudantes dos cursos de graduação em sistema presencial, que estão em condição de vulnerabilidade social, é criado, primeiro em 2007 uma instrução normativa n.39 e em 2010, promulga-se a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do Decreto n. 7.234, tendo como objetivo em seu artigo primeiro, “[...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. Para isso, tem como objetivo a democratização do ensino superior para que os discentes possam permanecer nestas instituições; “minimizar” as questões causadas pelas desigualdades sociais e regionais, também visando à permanência, possibilitando a conclusão dos cursos de graduação, a redução das

taxas de retenção e evasão e a contribuição, pela educação, da inclusão social. Através desse decreto foram criadas 10 áreas estratégicas com ações para serem implementadas pelos Institutos Federais Tecnológicos (IFES) e Universidades Públicas Federais, sendo: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Nessa direção com as reformas neoliberais objetivadas no campo das políticas educacionais de nível superior, no governo de FHC e Lula, evidenciam que essas expressam nas suas entrelinhas importante papel na formação profissional dos jovens, porém vinculadas aos interesses do grande capital.

Para contribuir no processo de acesso e permanência dos jovens provenientes da classe trabalhadora (empobrecida) operacionalizando a PNAES, ocorre a expansão da inserção dos assistentes sociais nas Universidades Públicas Federais e nos Institutos Federais Tecnológicos tendo como principal requisição a realização de estudos socioeconômicos para o recebimento de bolsas/auxílios para os alunos que necessitam permanecer nestas instituições de ensino.

Nesse processo de expansão das IFES e dos IFET'S e implementação da PNAES, a partir de 2008, ocorre um número expressivo de contratação de assistentes sociais, via concurso público, incluindo a própria pesquisadora, que foi contratada por meio de concurso público em 2010 na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), para atuar na assistência estudantil.

Foi justamente com a vivência profissional da pesquisadora que surgiu inquietações sobre o como vem se efetivando o trabalho profissional do Assistente Social no processo de trabalho coletivo desenvolvido nas Universidades Públicas Federais e nos Institutos Federais Tecnológicos para o atendimento da demanda estudantil.

É importante registrar o processo de aproximação da pesquisadora com essa temática. Considerando que o PNAES é uma política recente, a primeira necessidade sentida por essa pesquisadora foi analisar, interpretar essa política efetivada no universo da política educacional, especificamente no ensino superior e tecnológico. Para atender essa expectativa foi realizada uma pesquisa (mestrado) no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/Campus de Franca,

intitulada “Políticas públicas educacionais: uma análise sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil no contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM” (2014) que discutiu as condições de acesso e permanência dos discentes atendidos na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), no Setor de Serviço Social desta IFES tendo como objetivo principal: explorar as formas de implementação dessa política e os condicionantes políticos sociais que a direcionam, possibilitando conhecer as condições dos discentes de graduação em sistema presencial na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no período de 2008 a 2012 e a influência na perspectiva de vida.

O principal resultado da referida pesquisa, foi o conhecimento das políticas públicas educacionais no contexto das políticas educacionais de cunho neoliberal; o momento de reestruturação das universidades federais; a necessidade dos auxílios para a permanência dos discentes nesta IFES e, ao mesmo tempo, o desconhecimento da PNAES, enquanto direito, pelos próprios discentes, público alvo da assistência estudantil.

Ao inserir novamente no referido programa de pós-graduação para realizar o doutorado, outros questionamentos foram surgindo principalmente ao participar de um Curso de “Sistematização da experiência profissional”, ministrado pelo professor Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida, trazendo para discussão o trabalho profissional do assistente social partindo da categoria teórica – trabalho na perspectiva marxiana. A ênfase do debate foi sobre a relação trabalho do Assistente Social no âmbito da política de educação trazendo contribuições importantes para a reflexão da pesquisadora e a definição do objeto de pesquisa para o doutorado. Também foi significativa a experiência com a realização no Estágio Docência, efetivado na disciplina optativa: Serviço Social e Educação (ministrado pela professora Doutora Eliana Bolorino Canteiro Martins) que contribuiu e motivou várias indagações referente ao trabalho do assistente social na assistência estudantil, dando origem a esse projeto de pesquisa ora apresentado. Enfim, os questionamentos que surgiram foram: quais as demandas sociais são atendidas? Como se operacionaliza o trabalho profissional do assistente social? O trabalho do Assistente Social na assistência estudantil realiza ações que são descritas no documento: *Subsídios para a atuação do Assistente Social na área da educação* (CFESS, 2013), ou seja, acesso, permanência, qualidade e gestão democrática da educação?

A partir dessa motivação iniciamos uma primeira aproximação com a produção de conhecimento do Serviço Social nessa temática realizando uma pesquisa bibliográfica nos artigos apresentados nos dois principais eventos da categoria profissional, sendo: Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino em Serviço Social (ENPESS) e o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), ambos ocorridos em 2016, com objetivo de mapear e analisar os artigos referentes a Política de Educação identificando aqueles que tratam sobre as dimensões que particularizam a inserção dos assistentes sociais no âmbito das Universidades públicas e dos Institutos Federais Tecnológicos.

Nos anais do ENPESS foram encontrados 15 artigos e nos anais do CBAS 32 artigos, ambos com a temática: assistência estudantil. Em relação aos artigos que retratam o trabalho do assistente social nesta área, no ENPESS foram encontrados 06 artigos e, no CBAS, 16 artigos.

Com esta aproximação, constatamos, portanto, que há um número reduzido de artigos que versam sobre o trabalho do assistente social na assistência estudantil.

Diante desta constatação, somado as inquietações que já vinham mobilizando a pesquisadora, confirmou-se o interesse e relevância da proposta da pesquisa.

Apesar de remontar a década de 1930, início da profissão no Brasil, onde se deu sua requisição para atuar frente as expressões da questão social advindas do sistema de produção capitalista³⁷⁸. Ressalta-se que ainda no processo inicial da profissão, mas precisamente década de 1940, ocorre a inserção de assistentes sociais no âmbito da política de educação, com intervenções que tem como foco os discentes e suas respectivas famílias numa perspectiva conservadora, conforme condição da profissão no referido período histórico, portanto visando, em última instância o disciplinamento para o controle da classe trabalhadora.

³⁷⁸ Ressaltamos que o Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho que constituiu-se como tal, em um contexto sócio-histórico, no período de pleno desenvolvimento da sociedade capitalista, por volta de 1890 na Inglaterra. Essa requisição se dá no momento de um modo de produção capitalista monopolista, onde o capital inicia sua ampliação relacionada a acumulação de capital com a exploração intensificada da força de trabalho tendo como consequência a questão social. No Brasil, sua formação e requisição ocorre na década de 1930, diante de um contexto de industrialização tardia trazendo consigo resquícios de uma sociedade brasileira, dependente, periférica em relação as economias centrais com histórico escravagista

Os impactos do processo de renovação do Serviço Social como profissão no sentido de ruptura com a prática conservadora tradicional ocorre principalmente à partir da década de 1980. Essa direção também é verificada na intervenção profissional no âmbito da política de educação, porém ocorre uma ampliação da produção do conhecimento nessa área a partir dos anos 2000, situação registrada nas comunicações dos principais eventos da categoria profissional – Congresso Brasileiro de Assistente Sociais (CBAS) e Encontro Nacionais de pesquisadores em Serviço Social (ENPESS).³⁷⁹

A implementação de políticas sociais no ensino superior, especificamente a política de assistência estudantil, à partir de 2008, como já mencionada anteriormente, a inserção de assistentes sociais ganha maior expressividade.

Teixeira (2007, p. 13-14), demonstra três motivos relevantes que levaram a atuação do assistente social com as políticas sociais educacionais, no contexto atual:

- ✓ O enfrentamento da pobreza a partir de políticas públicas que estabelecem condicionalidades em relação à educação escolarizada;
- ✓ A interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais de crianças e jovens;
- ✓ O alargamento da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil como os de: empreendedorismo, empregabilidade e emancipação.

Cabe lembrar que o debate da categoria profissional na área de atuação profissional do assistente social na educação é recente se comparado a outras áreas de atuação em outras políticas sociais, tais como: assistência social, na saúde, previdência social, família.

Para aproximar-se dessa realidade, analisando o trabalho profissional dos assistentes sociais na assistência estudantil, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica, buscando nas dissertações de mestrado e teses de doutorado dos Programas de Pós-Graduações em Serviço Social das universidades públicas

³⁷⁹ Para análise detalhada desse movimento histórico de ampliação gradativa das experiências e produção do conhecimento referente ao Serviço Social na área da Educação, indicamos: BRAGA, M.E.S.; MESQUITA, M.; RIBEIRO, A. "A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional". Revista SER SOCIAL, n.30. Brasília: UnB, 2012.

pertencentes à região sudeste do país, por considerar esse um recorte representativo da realidade nacional. A delimitação da região sudeste foi a opção primeiramente em decorrência da escassez de tempo para realização do doutorado, principalmente pensando na necessidade de efetivar uma análise criteriosa da produção do conhecimento relacionado ao objeto em todo território nacional, prevalecendo assim a qualidade em detrimento da quantidade. Assim, a região sudeste foi escolhida também pelo fato da pesquisadora residir e atuar profissionalmente nessa região, além de possibilitar a continuidade da pesquisa realizada no mestrado, cujo universo foi a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Como primeiro resultado de aproximação do objeto de pesquisa foi realizado um levantamento na base de dados da Capes, Plataforma Sucupira, uma pesquisa para levantar quais são as instituições universitárias públicas que possuem cursos de Pós-Graduação com área de avaliação em Serviço Social. Desta busca, foram encontrados 33 cursos de pós-graduação, mestrado e/ou doutorado com área de avaliação em Serviço Social.

Quadro 1 – Quantidade de Cursos de Pós-graduação de Serviço Social no Brasil

Nome	Área de Avaliação	Total de Programas de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
		Total	ME	DO	MF	ME/D O	Tot al	M E	DO	MF
Serviço Social	Serviço Social	33	14	0	0	19	52	33	19	0
	Totais	34	15	0	0	19	53	34	19	0

Fonte: Capes/MEC, 2017.

Quadro 2 – Total de Cursos de Pós-graduação de Serviço Social no Brasil

Nome das IES	Sigla - IES	UF	Total De Programas De Pós-Graduação					Totais De Cursos De Pós-Graduação			
			Total	M E	D O	M F	ME/D O	Tota l	M E	D O	M F
Escola Superior De Ciência Da Santa Casa De Misericórdia De Vitória	EMESCA M	ES	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Fundação Universidade Federal De Sergipe	FUFSE	SE	1	1	0	0	0	1	1	0	0

Fundação Universidade Federal do Piauí	FUFPI	PI	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC-GOIÁS	GO	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC/SP	SP	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RIO	RJ	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC/RS	RS	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Católica de Pelotas	UCPEL	RS	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade de Brasília	UNB	DF	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	RJ	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	UERN	RN	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	PI	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Universidade Estadual de Londrina	UEL	PR	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Estadual do Ceará	UECE	CE	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	UNESP	SP	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	PB	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	AL	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	MG	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	MT	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Federal de	UFSC	SC	1	0	0	0	1	2	1	1	0

Santa Catarina											
Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	SP	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Universidade Federal de Viçosa	UFV	MG	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	AM	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	MA	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Federal do Pará	UFPA	PA	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ	2	1	0	0	1	3	2	1	0
		Tota is	33	14	0	0	19	52	33	19	0

Fonte: Capes/MEC, 2017.

Diante desses resultados foi realizado um levantamento em todas as universidades citadas, resultando na presente planilha, sintetizando as IES por região, nome do programa e se possuem mestrado e/ou doutorado.

Na sua maioria, são programas de pós-graduação públicos. Com 18 cursos na esfera federal, 01 na fundação federal, 07 na rede estadual e 06 particulares. Na região sudeste é o espaço que concentra a maior parte dos programas, razão pela qual delimitamos nosso objeto de estudo nesta região nas instituições que existem os programas de pós-graduação. Segue então, em ordem de programas, iniciando com a região centro-oeste, nordeste, norte, sudeste e sul.

Quadro 3 – Programas de Pós-graduação de Serviço Social no Brasil por região

IES	UF	Região	Programa	ME/DO

Pontifícia Universidade Católica de Goiás	GO	Centro-oeste	Serviço Social	Mestrado
Universidade de Brasília	DF	Centro-oeste	Política Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal de Mato Grosso	MT	Centro-oeste	Política Social	Mestrado
Fundação Universidade Federal de Sergipe	SE	Nordeste	Serviço Social	Mestrado
Fundação Universidade Federal do Piauí	PI	Nordeste	Políticas Públicas	Mestrado e Doutorado
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	RN	Nordeste	Serviço Social e Direitos Sociais	Mestrado
Universidade Estadual da Paraíba	NI	Nordeste	Serviço Social	Mestrado
Universidade Estadual do Ceará	CE	Nordeste	Serviço Social, Trabalho e Questão Social	Mestrado
Universidade Federal da Paraíba	PB	Nordeste	Serviço Social	Mestrado
Universidade Federal de Alagoas	AL	Nordeste	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal de Pernambuco	PE	Nordeste	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN	Nordeste	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal do Amazonas	AM	Norte	Serviço Social	Mestrado
Universidade Federal do Maranhão	MA	Norte	Políticas Públicas	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal do Pará	PA	Norte	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Escola Superior de Ciência da Santa Casa de Misericórdia de Vitória	ES	Sudeste	Políticas Públicas e Desenvolvimento Local	Mestrado

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP	Sudeste	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ	Sudeste	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ	Sudeste	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	Sudeste	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal Fluminense	RJ	Sudeste	Serviço Social e Desenvolvimento Regional	Mestrado
Universidade Federal Fluminense	RJ	Sudeste	Política Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	SP	Sudeste	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal de São Paulo	SP	Sudeste	Serviço Social e Políticas Sociais	Mestrado
Universidade Federal de Juiz de Fora	MG	Sudeste	Serviço Social	Mestrado
Universidade Federal de Viçosa	MG	Sudeste	Economia Doméstica	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal do Espírito Santo	ES	Sudeste	Política Social	Mestrado e Doutorado
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS	Sul	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Católica de Pelotas	RS	Sul	Política Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Estadual de Londrina	PR	Sul	Serviço Social e Política Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Estadual do	PR	Sul	Serviço	Mestrado

Oeste do Paraná			Social	
Universidade Federal de Santa Catarina	SC	Sul	Serviço Social	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	RS	Sul	Política Social e Serviço Social	Mestrado

Fonte: Mireille Alves Gazotto, 2017.

Deste levantamento selecionamos cada IFES observando a área básica em Serviço Social, recomendados pela Capes com nota acima de 03 (três) e em funcionamento, na região sudeste. Destas observações foram encontradas 07 (sete) universidades públicas que possuem o programa de pós-graduação em Serviço Social, Política Social, Serviço Social, o qual pretende-se realizar um levantamento e análise das dissertações e teses que retratam o trabalho do assistente social na assistência estudantil.

Quadro 4 – Programas de Pós-graduação de Serviço Social no Brasil por região

REGIÃO SUDESTE – PÓS GRADUAÇÕES PÚBLICAS – SERVIÇO SOCIAL					
	Nome do Programa	N M	ND	Data de recomendação	Area de concentração
Universidade Federal do Espírito Santo – ES (UFES)	Política Social	05	05	13/12/2011	Política Social, Estado e Sociedade
Universidade Federal de Juiz de Fora – MG (UFJF)	Serviço Social	05	Não possui doutorado	05/11/2004	Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Franca/SP (UNESP)	Serviço Social	04	04	14/04/1996	Trabalho e Sociedade

Universidade Federal de São Paulo – SP (UNIFESP)	Serviço Social e Políticas Sociais	03	Não possui doutorado	09/12/2015	Trabalho, Políticas Sociais e Serviço Social
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – RJ (UERJ)	Serviço Social	06	06	05/11/2014	Trabalho e Política Social
Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ (UFRJ)	Serviço Social	06	06	18/11/1994	Cultura, Cidadania e Serviço Social; Questão Social, Políticas Sociais e Serviço Social
	Política Social	04	04	19/06/2000 2	Avaliação de Políticas Sociais. Sujeitos Sociais e Proteção Social
Universidade Federal Fluminense – RJ (UFF)	Serviço Social e Desenvolvimento Regional	03	Não possui doutorado	20/07/2011	Serviço Social, Desenvolvimento Regional e Políticas Públicas

Fonte: Mireille Alves Gazotto, 2017.

Considerando que o objeto de estudo é o trabalho profissional do assistente social na assistência estudantil – primeiramente foi acessado o portal da Capes, em períodos, com busca na base avançada, escolhendo teses e dissertações, com base nacional, delimitando “Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: BDTD”. Neste momento, realizou-se outra busca avançada inserindo em todos os campos a palavra chave “assistência estudantil” com delimitação temporal de 2010 a 2015. Foram encontrados 115 resultados. Deste total levantou-se 07 dissertações de mestrado que possuem o assunto assistência estudantil de acordo com as IFES da região sudeste que possuem os programas públicos de pós-graduação em Serviço Social.

Foi realizada no site de cada IFES, na biblioteca digital das mesmas a procura por dissertações e teses relacionadas ao tema proposto neste projeto. Assim, encontramos uma no repositório da universidade Federal Fluminense (www.bdttd.ndc.uff.br). Totalizou-se então 08 dissertações para serem analisadas, conforme segue no quadro abaixo:

Quadro 5 – Programas de Pós-graduação de Serviço Social no Brasil por região

Universidades	Informações gerais
Universidade Federal do Espírito Santo – ES (UFES)	2013 – Dissertação Título: O restaurante central como mecanismo de assistência estudantil: um estudo na UFES Autora: Mariana Rebello Haddad Graduação: Nutrição
	2014 – Dissertação Título: Definições e rumos na implementação de uma política nacional de assistência ao estudante no ensino superior Autora: Flávia Rossi Vacari Pavan Graduação: Serviço Social
	2015 – Dissertação Título: O trabalho em rede na intervenção dos assistentes sociais dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia Autora: Talita Prada Graduação: Serviço Social
	2016 – Dissertação Título: O financiamento da assistência estudantil na UFES no contexto da contrarreforma da educação superior Autora: Fernanda Meneghini Machado Graduação: Serviço Social
	2015 – Dissertação Título: A intervenção do assistente social na assistência estudantil Autora: Aline Souza Araújo Graduação: Serviço Social
	2014 – Dissertação Título: Políticas Públicas Educacionais: uma análise
Universidade Federal de Juiz de Fora – MG (UFJF)	
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de	

Ciências Humanas e Sociais – Franca/SP (UNESP)	sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM Autora – Mireille Alves Gazotto Graduação: Serviço Social
Universidade Federal de São Paulo – SP (UNIFESP)	Não há publicações devido a data de abertura do programa em 2015
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – RJ (UERJ)	Dissertação Título: O processo de trabalho do(a) assistente social na universidade pública: análise da “política de assistência estudantil” da UERJ Autora: Cristiane Queiroz Leite Carvalho Graduação: Serviço Social
Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ (UFRJ)	Não há publicações com este tema Foi procurado Pantheon.ufrj.br Portal da Capes - Bdt.d.ibict.br Além destas buscas, entrei no próprio site do PPGSS da UFRJ no banco de dissertações e teses onde estão disponibilizados dois arquivos de cada publicação separados de 2006/2010 e 2011/2017. Após a busca por assunto “assistência estudantil, social e assistência”, não foi encontrado produções sobre o trabalho do assistente social na assistência estudantil.
Universidade Federal Fluminense – RJ (UFF)	2012 – Dissertação – Programa de pós-graduação de Política Social Título: A assistência estudantil como política pública na rede federal de educação profissional – o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Autor: Ademar Bernardes Pereira Junior Graduação: Letras e Direito Essa dissertação a encontrei apenas no banco de teses e dissertações da IFES. Não foi encontrado tal produção no portal da Capes, na biblioteca digital de teses e dissertações, como foi encontrada todas as outras. Programa - Serviço Social e Desenvolvimento Regional Foi informado via resposta por e-mail que as

dissertações e teses deste programa são depositadas no portal da Capes/SUCUPIRA. Realizou-se nova busca e não foi encontrado nenhuma publica referente ao tema.

Fonte: Mireille Alves Gazotto, 2017.

Ressaltamos que a produção de conhecimento da categoria profissional toma corpo a partir da década de 1970 com a apropriação intelectual e a construção teórica do próprio referencial bibliográfico que foi historicamente construído moldados numa sociedade capitalista. Essas discussões se fizeram presentes permeadas pelo processo histórico de formação profissional onde, segundo Lara (2011, p.25), “o Serviço Social, como profissão inserida na divisão social do trabalho, tem algumas singularidades em seu “fazer profissional”. Uma das mais destacadas é a execução de políticas públicas no enfrentamento das “expressões da “questão social”.

Nesse processo de busca de conhecimento, o Serviço Social, a partir da década de 1980, aprofundou seus estudos na teoria social crítica avançando “no arsenal teórico-metodológico da profissão, o que ultrapassou a condição de mero executor de políticas, programas e projetos sociais, e passou a assumir, nos últimos vinte anos, a condição de planejadores e gestores das políticas sociais e fez crescer o material bibliográfico produzido pela área”. (LARA, 2011, p. 35).

Como resultado desta busca, foram abertos cursos de pós-graduação em Serviço Social que, diante das discussões que repercutiram em produções teóricas no contexto histórico da categoria profissional de assistentes sociais retrata como fato, na década de 1970, a abertura de pós-graduações em mestrado e doutorado, sendo “um elemento impulsionador” formando não apenas docentes, mas também pesquisadores.

Da criação da pós-graduação, trouxe como fato significativo para o Serviço Social também, o reconhecimento junto aos órgãos de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento de Pesquisa, atualmente denominado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como outros órgãos de fomento que integram os estudos e pesquisas com as publicações próprias do Serviço Social. Desse processo de formação das pós-graduações em Serviço Social, verificamos através de levantamento junto ao CNPq que, até julho de

2017, como área específica de Pós-graduação na CAPES, o Serviço Social possui 33 programas de Pós-Graduação.

Nesse contexto geral, o primeiro curso de Pós-Graduação em Serviço Social foi instituído na Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio, em 1972, seguindo-se, no mesmo ano, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Em 1981, iniciou-se o primeiro Doutorado em Serviço Social da América Latina na PUC/SP. (CARVALHO; SILVA e SILVA, 2005, p. 44)

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço Social, mesmo com esse avanço de referencial bibliográfico nas diversas áreas de pesquisa, é possível observar que ainda há pouca produção de conhecimento do Serviço Social na área da educação. Portanto, essa situação justifica a relevância dessa pesquisa, a qual trará um mapeamento da produção de conhecimento sobre esse tema nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social das universidades públicas existentes na região sudeste do Brasil e também a análise desses documentos que tratam especificamente do trabalho do assistente social na assistência estudantil. Certamente esse material poderá contribuir para incentivar a realização de outras pesquisas que poderão colaborar com o avanço teórico da categoria profissional e áreas afins.

Por fim, consideramos que texto apresentado atingiu o seu objetivo, sendo: expor a necessidade de aprofundar conhecimentos pertinentes ao objeto de estudo da pesquisa explicitado e apresentar algumas informações que se constituem a primeira aproximação sobre a realidade a ser investigada e que será devidamente socializada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Disponível em: www.cress-mg.org.br/Textos/textos_simposio/2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 04 jan. 2011.

_____. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2010. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 4 jan. 2011.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birtche de Carvalho; SILVA e SILVA, Maria Ozanira da. **Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

CFESS/CRESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de educação**. Brasília, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “ESTADO DA ARTE”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <<file:///G:/PROJETO%20DE%20DOUTORADO/FERREIRA%202012%20ESTADO%20DA%20ARTE.pdf>>. Acesso em: 24 agos. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, nº 20, 2015. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf. Acesso em: 26 agos. 2017.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LARA, Ricardo. **A produção de conhecimento no Serviço Social: o mundo do trabalho em debate**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LIMA, Katia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>>. Acesso em: 24 agos. 2017.

LIMA, Katia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 15(1): 31-50, jan.-jun./2009. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/358/315>>. Acesso em: 24 agos. 2017.

LIMA, Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004>. Acesso em 24 agos. 2017.

PAULO NETTO, José. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista **Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 24 agos. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23^a ed. Ver e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

O TRABALHO INFANTIL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO: Entre os sistemas normativos e a cultura organizacional

BEZERRA, Camila Museti – Uni-FACEF

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo científico visa à abordagem do trabalho infantil no Brasil, observando as legislações pertinentes à temática, diplomas normativos estrangeiros ratificados pelo país ou dos quais, este é signatário, para podermos compreender quando se há ou não a permissão para tal, analisando se o critério de idade é suficiente para qualificar esta pessoa como apta ao trabalho, bem como estender o olhar sob o enfoque da cultura organizacional, abordando conceitos, sistemática sob o prisma valorativo, um dos elementos primários da cultura, objetivando entrelaçar os dois temas e observar como são tratados e pensados conjuntamente.

Buscar-se-á observar o trabalho infantil sob o enfoque legislativo e irá adotar-se como critério para ser considerado infantil não o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê, mas sim, o que a Constituição Federal (CF/88) e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) adotam.

Depois procurar-se-á observar e analisar em que termos ocorrem as relações de trabalho ao menor envolvendo menores, e com isso problematizar a relação, trazendo a lume o que é permitido ou proibido, o que dizem as normas legais do Direito Brasileiro acerca da temática e procurar enquadrar tais legislações ao cenário social moderno.

Após isso o objetivo é debater o trabalho infantil sob à luz da temática da cultura organizacional, e observar como os dois assuntos se comportam quando atrelados em um mesmo cenário.

Com tal contextualização, aparatos legislativos, e discussões propostas como dito acima passar-se-á a observar os temas de forma mais profunda, com conceitos, elementos, características predominantes, etc.

É certo que a questão do trabalho infantil promove para a criança ou o adolescente uma perda de direitos constitucionalmente garantidos, como por exemplo, uma série de direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição Federal

de 1988 (CF/88) e fere o princípio máximo de proteção à pessoa, ou seja, o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

Pretende-se analisar se as organizações estão voltadas para valores que abarcam o trabalho infantil nos moldes legais como cultura implantada, praticada; ou ao se contratar pessoas nestas condições não observam em nada o que o sistema normativo impõe.

Por fim abordar-se-á as ações já implantadas ou em andamento a nível nacional para erradicar ou minimizar o trabalho infantil, ações que podem ser mais fomentadas por serem de grande valia, criação de novas ações e as formas juridicamente legais e permissivas do trabalho infantil.

Em suma o presente artigo visa analisar essa espécie de trabalho tão peculiar no seio das organizações e da cultura ali implementada, e se tal cultura pode ser modificada, transformada ou já se transformou e como tal forma de trabalho é capaz de influenciar na formação cidadã e humana da criança e do adolescente.

1.1. NOÇÕES TEMÁTICAS NORTEADORAS

Utilizando-se concepções econômicas do termo, para Karl Marx, em o Capital, trabalho é “a utilização da força de trabalho pelo próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela.” (MARX, 1988. p.142)

Já para Alfred Marshall “é possível definir trabalho como qualquer esforço da mente ou do corpo, condicionado, em parte ou no todo a algum benefício distinto do prazer que dele próprio se possa originar diretamente”. (MARSHALL, 1985. p.74)

Tais conceitos gerais sobre trabalho não abarcaram o conceito de trabalho infantil, que só foi ganhando formas e contornos no Brasil, com o advento da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei Complementar 8.069/90).

O trabalho infantil tornou-se de discussão e importância nacional e vem ganhando força e atenção como problema social. Necessário se tem que observar como este tipo de mão-de-obra é vista por uma organização dentro dos seus padrões institucionais, através da cultura ora implantada, permeada por valores

implícitos, explícitos, que irão influenciar diretamente na formação dos pressupostos dessa cultura organizacional.

Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI 8069/90), em seu artigo 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade, incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.³⁸⁰

Os critérios de idade escolhidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) colocam o limite de idade entre uma criança e um adolescente em uma linha muito tênue, o que faz acreditar que é um critério pode abrir espaços que para o desrespeito aos direitos dos configurados como adolescentes, que também necessitam de proteção especial.

Porém não se deve desmerecer um diploma normativo como o ECA, que em diversos dispositivos legais assegura medidas protetivas ao trabalho de crianças e adolescente, garante direitos à educação, à dignidade humana, direitos sociais, proteção aos direitos humanos, etc.³⁸¹

Porém crianças ou adolescentes, cada vez mais cedo, partem para o campo de trabalho e deixam de lado os estudos e sua formação pessoal e cidadã, ou seja, o seu desenvolvimento humano.

Com isso o tema ganha relevância, pois entram em cena o respeito à tutela dos direitos fundamentais, aos direitos sociais, aos direitos humanos, ou seja, a temas que a Constituição Federal de 1988 trouxe como basilares.

Neste diapasão o comportamento das organizações, instituições, grupos pessoais é de suma importância e irá revelar o modo de pensar e agir, através do que é implantando como valor cultural naquele local determinado local de trabalho.

2. O TRABALHO INFANTIL E SUAS VERTENTES

2.1. O TRABALHO INFANTIL LÍCITO

O trabalho infantil possui o condão de influenciar diretamente na formação humana e social da criança e pretendo futuro cidadão que ela irá se tornar,

³⁸⁰Retirado do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), em seu art. 2º, *caput*.

³⁸¹Análise conclusiva realizada após a leitura dos artigos constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), realizando-se uma interpretação teleológica do diploma normativo.

além de poder influenciar no nível cultural e econômico de uma determinada localidade.

Para Luciana Paula Vaz de Carvalho (2010. 21f) “nesse sentido, o trabalho infantil, considerado aquele desenvolvido por crianças até 12 anos incompletos, é terminantemente proibido”³⁸².

Já a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 7º, inciso XXXIII, proíbe o qualquer tipo de trabalho ao menor de 16 (dezesesseis anos), salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) e trabalhos, noturno, perigoso ou insalubre ao menor de 18 (dezoito anos).³⁸³

Assim percebe-se que o trabalho infantil, nas condições de aprendiz, é perfeitamente possível e viável, pois foi pensado por todo um aparato legislativo especial, onde a criança ou o adolescente poderia trabalhar sem precisar deixar os estudos e com isso não comprometer sua formação humana.

Nas condições de aprendiz, além de ter os direitos garantidos por Lei e com assinatura de Carteira de Trabalho, a jornada não poderá exceder de 6h diárias, sendo vedadas as prorrogações e compensações de jornadas; o contrato de aprendizagem se extinguir-se-á quando o aprendiz completar 24 anos, salvo nos casos de ser deficiente físico; no art. 423 da CLT são elencadas as hipóteses de extinção antecipada do contrato de trabalho do aprendiz e uma delas, constante no seu inciso III é a de ausência injustificada à escola que implique na perda do ano letivo.

Então não se pode generalizar que qualquer tipo de trabalho infantil é proibido. Trabalho infantil proibido é aquele que não respeita o ordenamento jurídico específico para o tema, pois quando as normas legais são plenamente observadas, nada há que se pensar de ilícito no caso, pois configurou-se a relação do modo imaginado pela Lei para que a criança pudesse conjugar o trabalho com sua formação humana, social e cidadã.

³⁸²Trecho retirado da dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica, em 2010, pela mestrandia Luciana Paula Vaz de Carvalho, onde ela informa o conceito de trabalho infantil proibido. Nome do Trabalho: O trabalho da criança e do adolescente no ordenamento jurídico brasileiro: normas e ações de proteção. 2010. 21f.

³⁸³Norma trazida pela Constituição Federal de 1988 é avalizada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu art. 402.

E é neste aspecto que é de suma importância que as organizações, empresas, instituições e até pequenos grupos ao implementarem ou se conscientizarem dos valores culturais de contratação de menores somente mediante as cotas de aprendizagem por exemplo, fomentarem as iniciativas legais desse tipo peculiar de mão-de-obra e é neste que os valores se entrelaçam de forma positiva.

2.2. O TRABALHO INFANTIL ILÍCITO

No Brasil, os índices do trabalho infantil ilícito aumentaram bem como e no mundo de forma em geral, advindos da globalização e do capitalismo desenfreado. Tanto que entidades internacionais como o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho) procuram combater o trabalho infantil a nível mundial pela preocupação que tal contexto vem gerando.

Um dado chocante e recentemente relatado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, que vem realizando ações especiais de fiscalização do trabalho infantil no Brasil, sendo 46.984 ao todo, de 2006 a 2015, foram retirados da mão-de-obra infantil 63.846 crianças e adolescentes que não se enquadravam dentro dos padrões permissivos legais.³⁸⁴

Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) apontam que o trabalho infantil ficava entre as faixas etárias de 5 a 17 anos, sendo que em 2015, 2,7 milhões de crianças já trabalhavam. Em 2014, eram 3,3 milhões.

Quando se busca por este tipo de mão-de-obra, sem qualquer respaldo legal percebe-se mesmo que intrinsecamente se está buscando uma mão-de-obra extremamente mais barata, onde buscar-se-á retirar ou reduzir direitos, na busca por maiores lucros e menores custos, chegando muitas vezes à equiparação de trabalhos em condições análogas a de escravo, previsto no art. 149, do Código Penal.

As penas aplicadas vão desde multas administrativas, quando trata-se de empresas, às sanções judiciais como a contida no art. 149 do Código Penal. Quando a criança trabalha em âmbito familiar, busca-se promover a conscientização desta família, além da exigência de matrícula da criança na escola.

³⁸⁴ Dados obtidos recentemente, que datam de 12 de junho de 2017, onde o Ministério do Trabalho e Emprego ressaltou a escolha a data do dia 12 como data de compromisso global de afastar as crianças menores de 14 anos do mercado de trabalho.

3. A CULTURA ORGANIZACIONAL

3.1. CONCEITOS

A cultura organizacional é um fenômeno social que se incorpora às organizações de forma individual ou coletiva e passa dar identidade a tal organização ou vice-versa, a organização dá identidade aos membros que a compõem. Porém a pesquisadora observou muito mais a primeira tendência, ainda mais no sentido de imprimir novos modelos de pensamento para a garantia de modernização e elevação dos resultados

Edgar H. Schein (2009, p.1) conceitua a cultura organizacional da seguinte maneira :

Cultura é um fenômeno dinâmico que nos cerca em todas as horas, sendo constantemente desempenhada e criada por nossas interações com os outros e moldada por comportamento de liderança, e um conjunto de estruturas, rotinas, regras, e normas que orientam e restringem comportamentos. Quando alguém introduz a cultura no plano da organização e de seus grupos internos, pode-se ver claramente como a cultura é criada, inserida, envolvida e, finalmente, manipulada e, ao mesmo tempo, como restringe, estabiliza e fornece estrutura e significado aos membros do grupo.

Maria Ester Freitas a parafraseando Shein diz que:

A cultura organizacional é o modelo de pressupostos básicos, que determinado grupo tem inventado, descoberto ou desenvolvido no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna. Uma vez que os pressupostos tenham funcionado bem o suficiente para serem considerados válidos, são ensinados aos demais membros como a maneira correta para se perceber, se pensar e sentir-se em relação àqueles problemas. (SHEIN apud FREITAS, 1991, p.7)

Célia Cristina Zago compõe o conceito de cultura organizacional de uma forma abrangente e completa, senão vejamos:

Uma cultura organizacional pode, então, ser caracterizada pelo comportamento coletivo e social de seus membros, destacando-se que os comportamentos coletivos apresentam especificidades diferentes da simples soma dos comportamentos individuais, pois, quando entendido de forma coletiva, o comportamento assume uma totalidade que transcende a simples soma das partes, dando surgimento peculiar a uma identidade de conjunto, que passa a permear, assemelhar e caracterizar o comportamento de cada indivíduo como membro integrante de um grupo ou comunidade. 385 (ZAGO, 2013, p. 110)

³⁸⁵ Artigo Científico apresentado à *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão* v.8. 2013. p. 106-117 por Célia Cristina Zago cujo tema foi a Cultura organizacional: Formação, conceito e constituição, onde a autora explicou diversos aspectos da cultura organizacional, abordando temáticas até mais recentes como a transculturalidade.

Por cada conceito trazido percebe-se que a cultura organizacional é um comportamento, um padrão coletivo dos membros, que acontece pela soma de comportamentos grupais, individuais, crenças, valores, que se inserem dentro de instituições, organizações, grandes, médias, pequenas ou até de cunho familiar e a depender dos valores culturais ali estabelecidos, podemos entender e destacar os padrões de trabalho, de contratações, o que pensam os gestores sobre várias situações, etc. E é nessa vertente que pode-se enquadrar o trabalho infantil e perceber o viés que a cultura organizacional de um grupo pode lhe dar.

3.2 A CULTURA ORGANIZACIONAL E O TRABALHO INFANTIL

Maria Ester Leme Fleury construiu um conceito interessante para a cultura organizacional que torna-se pertinente neste ponto de leitura justamente pelo viés de entrelaçamento das temáticas aos quais busca-se analisar, ao qual foi endossado por Afonso Fleury. Afirma a autora:

Cultura organizacional é um conjunto de valores, expressos em elementos simbólicos e em práticas organizacionais, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elementos de comunicação e consenso, como expressam a instrumentalizam relações de dominação. (FLEURY apud FLEURY, 1997, p. 27)

Assim compreender as formas de interações, relações de poder e liderança no interior das organizações, instituições, grupos ou até entidades familiares é de suma importância para que se possa entender o funcionamento destas para conhecer seus valores básicos e desvendar questões como permanência e estabilidade para se poder observar as dificuldades ou não de transformações culturais.

E é neste aspecto que o trabalho infantil se enquadra pois ele se tornará um assunto, um valor ou não de determinada cultura organizacional, já que cultura é uma fenômeno dinâmico. Uma organização pode trazer consigo comportamentos, práticas, valores, crenças que fomentem ou não o trabalho infantil ilícito e não esteja aberta a nenhum tipo de transformação, pois seus padrões culturais e valorativos estão muito bem definidos e não abertos a nenhum tipo de aprendizagem.

Porém, existem organizações com vetores e caracteres mais modernos que possuem valores culturais mais propensos a transformações e perspectivas mais evolucionárias e neste contexto a temática do trabalho infantil já é encarado de uma outra maneira, como por exemplo, somente contratações dentro dos padrões legais, vagas somente dentro da cota de aprendizagens, etc.

Mas fica claro que pelo território brasileiro a questão da cultura e da cultura em conjunto com o aspecto organizacional se difere pelas regiões e espaços geográficos, o que influencia também na visão sobre a mão-de-obra infantil.

Nas regiões Norte e Nordeste, a cultura organizacional esta mais atrelada à agricultura, feiras, carvoarias, e isso neste tipo de organização cultural os valores e a transformação destes são mais difíceis de acontecer.

No Sudeste a cultura já se espalha na indústria e linhas de produção clandestina. No Centro-Oeste, devido ao intenso fluxo de caminhão e por ser rota de ligação as crianças trabalham muito em lava-jatos. Percebe-se valores um pouco mais favoráveis à transformação. E na região Sul, encontra-se muito o conhecido tipo de agricultura familiar, que em primeiro momento parece ser o tipo mais fácil de valor e cultura a ser transformado, porém tradições e valores familiares estão enraizados ali por tempos e tempos e com isso as culturas organizacionais familiares, podem se tornar as mais difíceis se conseguir opor uma mudança por acabarem tornando-se uma “tradição familiar”.

4. OS MEIOS DE AÇÕES PARA A ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

4.1. OS PRINCIPAIS PROJETOS QUE ENCONTRAM-SE IMPLANTADOS OU EM ANDAMENTO

O Brasil é referência na comunidade internacional no que se refere aos esforços para a prevenção e eliminação do trabalho infantil. O Brasil esteve entre os seis primeiros países a receber em 1992 o Programa para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) da OIT e em 2000 ratificou a Convenção 182 da OIT que trata do tema.³⁸⁶

³⁸⁶ A ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO criou ou fomentou diversos programas que tiveram como temática o trabalho infantil no Brasil, sendo que o país ganhou destaque no cenário mundial por conta de tais projetos de prevenção ou tentativa de erradicação. Disponível em: <http://www.bsb.ilo.org/simtd/>.

Desde então, o escritório da OIT no Brasil vem implementando, por meio do IPEC, uma série de projetos e iniciativas para apoiar o país na prevenção e eliminação do trabalho infantil.³⁸⁷

Em 2004, o país criou o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, sob a Coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego e apoio do Unicef- (Fundo das Nações Unidas para a Infância).³⁸⁸

Em 1990, com a Lei Complementar 8.069, sendo chamado de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Brasil cria normas que visam à proteção desses sujeitos determinados e especiais.

Em 1996, o Brasil cria o PETI (Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil), que em 2005 passou a ser integrado ao Bolsa Família.

Com o apoio da OIT e do Unicef, o programa começou a operar no Estado Mato Grosso do Sul, onde inúmeras denúncias apontavam a existência de de um número no entorno de 2.500 crianças trabalhando na produção de carvão vegetal e vivendo em condições degradantes. Pouco depois o programa se estendeu aos Estados de Pernambuco e da Bahia, privilegiando, respectivamente, a zona canavieira e a região do sisal.

É certo que muito ainda há por se fazer porém o país não está se olhos fechados para a problemática do trabalho infantil ilícito, pois está forma degradante de mão-de-obra torna o Brasil mal visto aos olhos da comunidade internacional, então não é de interesse nenhum não combater está prática e criar meios para erradicar o ilícito ou fomentar o trabalho infantil dentro dos padrões legais, comumente integrado com os padrões de ensino educacionais.

4.2. AQUILO QUE AINDA PODE SER FEITO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 7º, inciso XXXIII, proíbe o qualquer tipo de trabalho ao menor de 16 (dezesesseis anos), salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) e trabalhos, noturno, perigosos ou insalubres ao menor de 18 (dezoito anos).

³⁸⁷ Outro órgão Internacional que vem combatendo o trabalho infantil ilegal é a OIT (Organização Internacional do Trabalho), implantando medidas de cunho regional e mundial para a erradicação e prevenção do trabalho infantil ilícito. Disponível em <http://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm>.

³⁸⁸ Trecho retirado do artigo escrito por Ináia Maria Moreira de Carvalho, intitulado de: Algumas lições do programa de erradicação do trabalho infantil. São Paulo Perspect. v.18. n.4. out/dez 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000400007.

O que resta claro que a forma de contratação de trabalho infantil que não segue os moldes legislativos previstos para tal afronta tanto legislação trabalhista como a CF/88. Com isso, ações combativas e preventivas devem ser realizadas e incentivadas para que se acabe com tais práticas.

Neste sentido as organizações e instituições privadas podem ganhar destaque no cenário, trabalhando na melhoria dos valores, crenças e pressupostos organizacionais, como por exemplo, disponibilizando vagas e empregando as crianças/adolescentes somente pela Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000), por exemplo.

Uma demanda de ação conjunta da do Estado, da família e da sociedade, conforme preconizam a CLT e CF/88, para que a criança e/ou adolescente consiga equilibrar trabalho, estudos, formação social e humana, é o plano mais eficaz para enfrentar este problema social.

O fomento da educação, à informações, conhecimento e fiscalização atuante e rígida quando necessária, do Ministério Público do Trabalho (MPT) e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) por todo o país, é que promoverão a erradicação do trabalho infantil, atrelado a programas e ações midiáticas de diversos tipos e veículos que possam promover a conscientização da sociedade e principalmente da família da criança, para que se resgaste os direitos segregados e que se possa dar a esta criança ou adolescente à esperança e uma vida mais digna e justa.

5. CONCLUSÃO

O presente artigo faz pensar que uma cultura organizacional mesmo que possua crenças, valores, padrões tão arraigados, enraizados, pode aos poucos, sofrer mudanças, através da mudança de mentalidade dos seus gestores, ingresso de novos membros ou grupos de indivíduo ou até mesmo em uma cultura de plano familiar, para que o local mude de forma intrínseca e extrínseca e nesse aspecto é que a vertente do trabalho infantil pode se enquadrar sob um novo viés, onde àquela organização só irá investir na prática se for dentro dos padrões permitidos e exigidos pelo sistema normativo brasileiro, sistema este, protetivo à criança e ao adolescente, em virtude das peculiares condições que estes possuem, que além de estarem em plena idade escolar e de formação humanística, social e cidadã, o que merece um

cuidado maior e mais protetivo, com ação conjunta do Estado, da sociedade como um todo e da família.

O trabalho infantil ou juvenil estimulado fora dos aparatos legais retira da criança e do adolescente direitos fundamentais, humanos, sociais e não formará um cidadão pleno e consciente. Portanto, é pela educação e sua valorização que se poderá conseguir erradicar o trabalho infantil ilegal; é através da conscientização das massas, que o trabalho infantil será utilizado pelas vias corretas, sem que a criança ou o adolescente tenha que sacrificar sua formação educacional, tornando-se um adulto com baixa escolaridade, com baixa renda, de pouca ou quase nenhuma formação profissional.

É neste ponto que as políticas públicas e privadas, com ação conjunta do Estado, da sociedade como um todo e da família, amparadas aos sistemas normativos e à educação, é que se encontrará o caminho possível a prevenir, e combater e poder erradicar essa forma degradante de mão-de-obra.

REFERÊNCIAS

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

_____. Decreto-Lei 5.452 de 1º de maio de 1943. *Consolidação das leis do trabalho*. 47 ed. São Paulo: Ltr, 2017.

_____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado, 1990.

CARVALHO. I M M. Algumas lições do programa de erradicação do trabalho infantil. São Paulo Perspect. v.18. n.4. out/dez 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000400007. Acesso em : 09 de agosto de 2017.

CARVALHO, Luciana Paula Vaz de. O trabalho da criança e do adolescente no ordenamento jurídico brasileiro: normas e ações de proteção. 2010. 214f. (Dissertação em Mestrado em Direito)- Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme Fleury. *Aprendizagem e inovação organizacional*. São Paulo: Atlas, 1997.

FREITAS, Maria Ester de. *Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos*. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1991. p.7.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em:
<http://ibge.gov.br>. Acesso em 1 de setembro de 2017.

MARSHALL, Alfred. *Princípios da economia*. v.1. São Paulo: Nova Cultura, 1985.
p.74.

MARX., Karl. *O capital: crítica da economia política*. V.1. São Paulo: Nova Cultura,
1988. p.142.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Disponível em:
<http://www.bsb.ilo.org/simtd/>. Acesso em: 21 de junho de 2017.

PORTAL BRASIL. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/06/mais-de-63-mil-criancas-e-adolescentes-foram-retirados-do-trabalho-infantil-no-brasil>. Acesso em: 31 de agosto de 2017.

SCHEIN, Edgar H. *Cultura organizacional e liderança*. Traduzido por Ailton Bomfim Brandão. São Paulo: Atlas, 2009. p.1.

ZAGO, C. C. Cultura organizacional: Formação, conceito e constituição. *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*. v.8. n. 2. p. 106-117.a.1. 2013.

O USO DO INSTAGRAM NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: Ressignificando o cartão postal sob a luz da complexidade

COELHO, Priscila Penna Ferreira – Uni-FACEF³⁸⁹

TONHATI, Roberta Penna Ferreira – FAPESF²

1. INTRODUÇÃO

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros textuais apresentam-se como gêneros do discurso e são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana. Eles são reconhecidos, como fundamental na interação sócio comunicativa e, em vista disso, passaram a nortear o ensino da língua. Uma vez o aluno (falante) se tornar conhecedor da diversidade de gêneros discursivos existentes nas diversas esferas sociais, o falante discursivamente competente pode transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra, participar ativamente das práticas sociais.

É notável os avanços sociais e pesquisas feitas que se insere nas discussões sobre multiletramentos e sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Com a chegada de várias novas tecnologias, diversas mudanças se fazem presente, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também nos gêneros textuais que circulam socialmente e nos modos de leitura.

O objetivo desta pesquisa é descrever e interpretar o ensino-aprendizagem da língua espanhola com a resignificação do cartão postal, através de um projeto que foi desenvolvido nas aulas de espanhol para estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola privada, sob uma perspectiva complexa.

Marcuschi (2011, p.18) explica, que não devemos conceber os gêneros como modelos estanques e estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social, efetivadas de modo particular na linguagem, portanto é possível perceber a dinamicidade do gênero. A proposta da pesquisa é, resignificar o cartão postal através do aplicativo digital Instagram, e mostrar que não há um gênero novo, e sim a reinvenção dele, justamente pela dinamicidade do gênero. O presente trabalho explora não só a dinamicidade, mas também, a situacionalidade, a

³⁸⁹ Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Bolsista CNPQ do Programa de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. e-mail:priscilapenna.adv@gmail.com ² Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (UNIFRAN). e-mail:ro81ferreira@yahoo.com.br

historicidade dos gêneros, com o intuito de mostrar, que eles não são classificáveis como formas puras, nem podem ser catalogados de maneira rígida. Segundo Marcuschi:

Não são muitos os gêneros emergentes nessa nova tecnologia, nem totalmente inéditos. Contudo, sequer se consolidaram e já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. (2002, p. 1)

A pesquisa tem como pano de fundo o pensamento complexo de Edgar Morin, por suas ideias oferecerem encaminhamentos e propostas para as diversas situações que professores enfrentam na educação em qualquer nível de ensino.

Passemos agora para uma discussão mais detalhada dos pontos norteadores deste estudo, os quais são: o pensamento complexo como prática educativa, os gêneros e sua dinamicidade na era digital, a descrição da atividade realizada com os alunos e as impressões deixadas depois da elaboração do projeto.

2. O PENSAMENTO COMPLEXO COMO PRÁTICA EDUCATIVA

O modelo educacional que nos permeia, ainda nos dias de hoje, já não oferece bases sólidas quando se trata de construção de conhecimento pelo o alunado. É preciso romper com algumas barreiras e reconhecer a necessidade emergente de uma reforma de pensamento. É preciso contextualizar nossa realidade socioeducacional, como hoje ela se apresenta. É difícil, para nós professores, compreender o caos, a ordem fazendo parte da desordem, a incerteza, a não linearidade e o indeterminismo, presentes, cada vez mais, nos processos de construção de conhecimento nos ambientes educacionais. Estamos acostumados a trabalhar com certezas e verdades, com estabilidade e previsibilidade.

Edgar Morin, passar ser uma grande referência e inspiração para que enfrentemos o reducionismo presente na educação e alcancemos as mudanças que são necessárias. O pensar complexo de Edgar Morin, segundo Sá (2015) é compreendido como um caminho, uma estratégia para se chegar a um conhecimento pertinente e coerente, em relação aos fenômenos sociais e culturais no campo da educação. A complexidade como prática educativa busca tecer, religar os saberes, seu olhar caminha na captura dos movimentos, das ações, das

interações, das retroações, dos antagonismos, das ordenações e desordenações que integram o processo educativo.

Na complexidade se vê o todo que está em construção, é o “tecer junto”, porém não para sempre. O pensamento complexo é a articulação entre os saberes, é estabelecer relações, eu ligo e religo esses saberes todo tempo. A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Quando tratamos da compreensão do processo de produção de conhecimento, é necessário refletir sobre a sua importância, destaca-se algumas concepções segundo Petraglia (2015, p. 75): o conhecimento inclui erro, incerteza, subjetividade, contradição; o conhecimento evolui e se transforma; o conhecimento é múltiplo, complexo e transdisciplinar. Essas concepções do processo de produção de conhecimento vai ao encontro do objeto do estudo em questão, que é oferecer diferentes práticas educativas para aquisição de língua estrangeira, para isso é importante trabalhar com diversos tipos de conhecimento, mas que abordem sempre ampliação de visão de mundo, capazes de unir, ligar e religar diversos processos de conhecimento, que envolve arte, cultura, textos dentro de um contexto, pois ele é um fenômeno multidimensional. Como explica Petraglia (2015, p.76):

A construção de conhecimento é um processo que pressupõe aprendizagem e mudança de comportamento, a partir de nova descoberta e/ou verificação. É um meio e um fim, simultaneamente. Meio porque, durante o processo, faz emergir a visão de homem, de mundo de cada sujeito que aprende, e fim porque a sua finalidade é ser instrumento de transformação social, de prazer, de alegria, de libertação, intrínsecos ao próprio conhecimento.

Precisamos, urgente, de um pensamento complexo, de um pensamento ecologizante, capaz de religar o que carece ser religado, segundo Almeida (2014), um pensamento, capaz de rever antigas sabedorias e experimentar outros modos de conhecer a realidade. A tentativa, da atividade proposta para os participantes desta pesquisa, foi conduzi-lo à reflexão de sua realidade, o que o rodeia.

Morin, (2015) reconhece que trabalhamos com uma inteligência cega que fragmenta e disjunta. Por isso, se adotamos a complexidade como prática educativa, é difícil aceitar a fragmentação, a separação da realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras. Morin (2006) se pergunta por que nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas, ele se utiliza de alguns instrumentos já existentes, mais conhecidos como operadores da complexidade, que

sustenta a ideia, da não fragmentação, da não linearidade na educação atual. Para o presente estudo serão destacados os três principais, dentre os sete que Morin adotou para melhor explicação da complexidade. São eles: O princípio recursivo, dialógico e hologramático, todos eles estão imersos no fazer pedagógico dos professores de nível básico ou superior.

O primeiro princípio, também conhecido como circularidade, permeia todos os outros operadores, pois é a circularidade, o elemento que supera a ordem linear. Ou seja, a circularidade surge a partir da causalidade recursiva e retroativa, capaz de ir em busca desta interpretação, segundo Machado (2015, p.215) multidimensional e multirreferencial da realidade que propõe o pensamento complexo, questionando assim, a linearidade.

O segundo princípio, o dialógico, supera a comunicação linear de natureza dialética. Esse operador, permite se contrastar ideias, considerando como essencial a convivência com as contradições entre estudante e estudante e professor e estudante, mediante um movimento no qual o chamamos, espiral, de troca e evolução das pessoas e daquilo que está sendo discutido. No contexto da educação, este operador estabelece, que todos aprendem e todos ensinam, transcendendo as posições arcaicas e lineares do professor que ensina e do aluno que tenta aprender.

O último operador, chamado hologramático, podemos inferir que a soma das partes é maior ou menor que o todo, em um processo de representação mútua. Exemplificando, não existe uma aula igual, uma intervenção didática igual e universal, e um mesmo professor. A realidade se manifesta de forma unitária e diversa ao mesmo tempo.

A atividade proposta para os alunos propôs a ampliação global do aluno, respeitando os três principais operadores que sustenta o pensamento complexo. O estudante foi capaz de se identificar e se reconhecer como cidadão, na cidade onde vive e que o permeia, ligando e religando seus saberes juntamente com a língua espanhola. Tudo, na tentativa de desfragmentar a disciplina, sair do reducionismo do “ensino tradicional” de uma língua estrangeira e superar os processos restritos de escutar, ler, decorar e repetir.

3. A DINAMICIDADE DO GÊNERO

Atualmente, o desafio de tornar nossas aulas mais instigantes e interessantes, nos faz a recorrer, descobrir e redescobrir diversas metodologias e ferramentas para que utilizemos em nossas aulas, sempre com o intuito do aluno realmente construir conhecimento. Os estudantes são reflexos de um novo tempo, uma nova época, com um jeito diferente de ser, viver e pensar, o professor, está diante de novos desafios, principalmente, ao se propor contribuir para a transformação da sociedade atual, em uma sociedade mais ética e humana.

Como bem destaca Rojo (2013) é preciso que a escola esteja atenta a preparar os alunos para um funcionamento da sociedade cada dia mais digital. A realidade e sociedade se modificaram, bem como os textos da contemporaneidade, por isso a maneira de ser trabalhada a leitura e produção de textos em sala de aula devem ser abordadas de maneiras diversificadas.

Como o intuito é defender que os gêneros podem ser redescobertos e ressignificados por causa de sua dinamicidade, para este estudo, nos apoiamos nas ideias do autor, Luiz Antônio Marcuschi, que esclarece, que o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

Segundo o mesmo autor, não devemos conceber os gêneros como modelos estanques, com estruturas rígidas, mas devemos entendê-los como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, como entidades dinâmicas. Claro que não podemos esquecer, que os gêneros possuem uma identidade, e quando produzidos, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres, nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas.

A relação enunciativa é a base da escolha do gênero, portanto tema (tópico do discurso como um todo), plano composicional (estrutura formal) e estilo (leva em conta a forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical) levam a especificidade de cada esfera de comunicação. Estas três características estão totalmente relacionadas entre si principalmente devido a sua construção composicional. No entanto Brait e Pistori (2012) nos lembra que não podemos entender o gênero do discurso reduzindo ele somente a esses três elementos. O que se deve levar em conta e não deve ser esquecido é que tantos os textos de forma geral, quanto o conceito de gênero produzido pelo pensamento

bakhtiniano, são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo.

A relação entre o cartão postal e o aplicativo digital Instagram, surge a partir daí. O gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. O cartão postal, possui suas especificidades (tema, forma composicional e estilo), seu tempo e lugar histórico, porém, como a língua varia, também os gêneros. Segundo Marcuschi (2011, p.19), “os gêneros adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Por que então, não ressignificar o cartão postal? O Instagram, tem como objetivo central, o texto não verbal, contendo um breve texto verbal, sempre com o intuito de mostrar a uma ou várias pessoas, o que o emissor está fazendo, onde ele está e etc. O cartão postal circula ou circulava, nesta mesma esfera social, há um remetente e um destinatário, um breve texto verbal e uma imagem de centro. Com a chegada da internet, das redes sociais, a possibilidade, que as relações humanas aconteçam são praticamente, de forma instantânea. E é neste mundo instantâneo que a geração de estudantes se encontram. Por isso, devemos observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais. Marcuschi (2011, p. 19) esclarece:

Os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Em suma, os gêneros são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Como a pesquisa se trata no ambiente escolar, com alunos do Ensino Médio, devemos ensinar o gênero como um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.

No campo do multiletramentos, portanto, exige-se uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, segundo Rojo (2013 p.17) “criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano”. A proposta portanto, não é ensinar a gramática e sim ensinar a língua.

4. MI CIUDAD, MI REALIDADE

Nesta seção, será descrito a forma que foi apresentado o projeto e como ele se desenvolveu.

As atividades de produção escrita, se fundamentadas, em necessidades reais de comunicação, pautadas em propostas criativas e com sentido, contribuem para a consolidação de diversos conhecimentos e para a formação dos sujeitos.

Como já foi escrito no resumo da pesquisa, o projeto foi desenvolvido com o 2º ano do Ensino Médio de uma escola privada da cidade de Franca, com o intuito de estimular e motivá-los a entender melhor as estruturas da língua espanhola e valorizar e perceber o idioma em diferentes contextos e realidade.

Foram investigadas as vivências e experiências dos estudantes ao realizar este projeto complexo, com o nome: *Mi ciudad, mi realidad*, no qual envolve o “nostálgico” cartão postal, porém ressignificado pelo aplicativo digital, *Instagram*. Os alunos exploraram e (re)descobriram a cidade onde moram, vivenciaram a sua realidade. Considerado complexo, porque o conhecimento de mundo, sua cultura, as experiências e vivências de cada aluno foram consideradas para a realização do seu “postal”. A finalidade foi refletir sobre seu processo de construção de conhecimento.

Um ponto importante para apresentação do projeto, foi sua contextualização, Almeida (2014, p.138) defende que “a consciência do contexto de atuação começa a nos colocar diante de situações que não são apenas um fragmento, mas nos inserem em um campo maior de atuação”. Dessa forma, a aula foi iniciada com a apresentação do cartão postal, tempo e lugar histórico, sua composição (forma e estilo), esfera de circulação que ocupa, foi mostrado alguns cartões postais, foi questionado se eles já tinham tido contato com algum, se já haviam mandado um cartão postal para alguém e etc. Não foi surpresa a reação dos alunos, ao demonstrarem o desconhecimento sobre o nostálgico gênero, mas depois de todos participarem dando suas opiniões, foi perguntado se eles não conseguiam trazer o cartão postal para os dias atuais, se eles não conseguiam imaginar este gênero presente no cotidiano deles. Neste momento foi feita a relação do Instagram com o cartão postal, suas mesmas características, estilo, circularidade e etc. Todos

se impressionaram e conseguiram perceber a dinamicidade e flexibilidade do gênero.

Com o avanço social, dentro da esfera de circulação dos meus alunos, o que corresponde cartão postal são os meios digitais, por isso a escolha dessa ferramenta digital. Os alunos postam fotos com legendas e não se dão conta que é um novo olhar do cartão postal. Lembrando as palavras de Marcushi (2010, p.21), “os gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais e na relação com as inovações tecnológicas”. Os gêneros portanto, sofrem modificações em consequência do momento histórico ao qual estão inseridos.

Cada aluno postou pelo Instagram, uma foto de algum ponto da cidade que era importante e interessante para ele e para cidade, com a legenda feita toda em espanhol, contendo o motivo da escolha do lugar, a história do ponto escolhido e a importância para o universo dele. Além de ter sido respeitado a forma composicional e estilo do gênero, como informado anteriormente, os alunos marcaram a localização exata onde estavam, já que o aplicativo oferece esta ferramenta. No aspecto linguístico, foi sugerido que o texto fosse escrito em tempo real, por isso a maioria usou estruturas de verbos no presente do indicativo, caracterizando ainda mais o gênero cartão postal.

Muitos alunos consideram a cidade pouco interessante, com poucos lugares para visitar e no final nenhum deles sabem os variados pontos turísticos da cidade e a história que ela carrega. Por isso o desafio foi eles apresentarem a cidade um para o outro.

Para a avaliação e atribuição de nota do projeto, os alunos deveriam dar print de seu post e apresentar em espanhol, para a sala toda, informando o lugar escolhido, falar um pouco sobre ele, e o que significava na vida dele, informar também o destinatário escolhido para seu post e por fim ler o texto (legenda) feita em espanhol.

Como todas as salas da escola possuem multimídia, foi fácil a apresentação dos grupos em power point. O projeto alcançou um público fora da escola, todos os seguidores dos alunos puderam ver os posts e ler a Hashtag(#) feita no final de cada legenda (#miciudad#mirealidad).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de língua espanhola, objeto do estudo, são de extrema importância para o desenvolvimento da prática comunicativa e escrita do aluno, pois eles se inserem em determinadas práticas sociais de uso da língua pelos diferentes sujeitos, organizam a vida social e possibilitam perceber como o funcionamento da língua é ativo. O aluno é capaz de construir o conhecimento e trazer a língua estrangeira em contextos e situações reais.

A prática de contextualizar os gêneros, passar do letramento para os multiletramentos é importante e essencial, pois segundo Rojo (2013, p.10)

Vivemos a era das linguagens líquidas e o aluno deve ser reconhecido como o nativo digital que é: um construtor-colaborador de criações conjugadas na era das linguagens líquidas.

Em consonância com o sugerido das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), considera-se que os componentes curriculares devem possibilitar que o estudante se aproprie de outras formas de expressar realidades diferentes da sua, assimilando igualmente das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro. É necessário, portanto, levar o aluno a expressar suas ideias e sua identidade na outra língua e não ser como diz nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) “um mero reproduzidor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento de sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade”.

Exercer uma prática educativa, baseada no pensamento complexo, possibilita a articulação entre os saberes, estabelecer relações entre língua, cultura, arte e tecnologia durante o processo de construção do conhecimento pelo aluno. O conhecimento é complexo porque integra os diversos modos de pensar, opõe-se aos mecanismos reducionistas e leva em conta as influências internas e externas aos sistemas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.R.S. de. É possível exercer uma prática educativa baseada no pensamento complexo? In: MORAES, M.C; SUANNO, J.H. (Orgs.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997
(Coleção Ensino Superior)

BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica: MEC/SEMT, 2006. v. 1, 239p.

MARCUSHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A. (Orgs.) **Gêneros Textuais & ensino**. RJ: Lucerna, 2010.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, K.S.B; BRITO, K.S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. de. **Ensaio da Complexidade**. 4 ed. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

MORIN, E. **Cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 22ªed. Bertrand Brasil, 2015

PETRAGLIA, I. O processo de produção do conhecimento: complexidade e transdisciplinaridade. In: BEHRENS, M.A.; ENS, R.T. (Orgs.) **Complexidade e Transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.) **Escola Conectada os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ, R. A de. Em busca de uma pedagogia complexa. In: BEHRENS, M.A.; ENS, R.T. (Orgs.) **Complexidade e Transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015

OS JOVENS E AS REDES SOCIAIS

LEITE, Janaina Faustino – IFSUL³⁹⁰
MARTINO, Vânia de Fátima – UNESP³⁹¹

1. INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000 houve a popularização da Internet, o que propiciou o início de um dos serviços mais utilizados atualmente no Brasil e no mundo: as redes sociais (DAQUINO, 2012).

Em 2002, criada por Jonathan Abram, a página *Friendster* recebeu o título de "primeira rede social", onde era possível transportar suas amizades reais para o espaço virtual. (FRIENDSTER..., 2013). No ano seguinte foram lançados o *Linkedin*, rede voltada para contatos profissionais e o *MySpace*, considerado o sucessor do *Friendster*. Em 2004 foram lançados o *Flickr* (rede voltada aos amantes de fotografias), Orkut (ativo de 2004 a 2014) e o *Facebook* (DAQUINO, 2012).

O *Facebook* lançado em 2014 foi criado por Mark Zuckerberg e seus colegas de quarto da faculdade: Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Huges. Segundo dados divulgados pela própria empresa no quarto trimestre de 2016, a empresa estava perto de completar 2 bilhões de usuários no mundo e 90% dos seus usuários cadastrados acessam a rede através de *smartphones* e *tablets* (FACEBOOK..., 2017).

Em lista divulgada em abril de 2017, o *Facebook* é o 1º colocado entre as redes sociais mais acessadas no mundo sendo seguido pelo *WhatsApp* (aplicativo de mensagens instantâneas que já é considerado também uma rede social). Outras redes muito conhecidas que fazem parte desta lista das "20 mais redes" são: *Facebook-Messenger*, *YouTube*, *Instagram*, *Twitter*, *Snapchat*, *Skype* e *Linkedin* (DRUM, 2017).

390 Graduada em Tecnologia em Informática, Bacharel em Sistemas de Informação e Especialista em Educação para o Nível Superior. Atualmente, atua como docente no IFSULDEMINAS – Campus Passos. Aluna regular do Mestrado Planejamento e Análise de Políticas Públicas. E-mail: janaina.leite@ifsuldeminas.edu.br

391 Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1986)/Campus de Franca, Mestrado em História do Brasil Colonial pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993) e Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Atualmente é professora assistente doutora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP - Campus de Franca e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (Mestrado Profissional) da FCHS-UNESP de Franca. E-mail: vaniamartino@uol.com.br

A internet bem como as redes sociais propiciam as pessoas uma maior facilidade de acesso às informações, de expressão e de comunicação. Seus usuários podem criar perfis públicos ou semipúblicos, compartilhando assim seus interesses, sua vida, suas crenças e ideais.

O Estatuto da Juventude, instituído pela Lei Nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, considera jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Nesta faixa-etária, o indivíduo está construindo seus valores e sua identidade, passando por transformações diversas: emocional, cognitiva e comportamental. Deixando de ser "cuidados" e cuidando de si, de suas vidas (ASSUNÇÃO; MATOS apud ALLEN & LAND, 1999, p. 540).

Esses jovens veem nas redes sociais diversas possibilidades. Através delas eles podem aprender, assistir filmes, ver vídeos, escutar músicas, fazer downloads e acima de tudo se comunicar com diversas pessoas que podem estar geograficamente distantes.

Nesse sentido o presente artigo compõe-se inicialmente de uma revisão teórica que trará algumas informações e análises a respeito das redes sociais e sua utilização pela população jovem. Posteriormente, serão apresentados os resultados de pesquisa empírica, cuja amostra por conveniência foi obtida por questionário online, aplicado a 50 jovens em uma escola pública da Cidade de Passos - MG. As questões foram elaboradas visando entender a utilização dessas redes sociais bem como a rotina na utilização das mesmas, redes mais utilizadas, quantidade de amigos virtuais, questões pessoais para acesso, entre outros. Dentre os dados coletados, pode-se perceber que os jovens utilizam as redes sociais diariamente através, principalmente, de seus celulares/*smarthphones* e que as consideram grande ferramenta de comunicação, pesquisa e marketing. Dessa maneira o artigo pretende disponibilizar alguns dos dados obtidos e ampliara discussão a respeito do tema em questão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade em rede ocorreu da revolução tecnológica gerada pelo processo de globalização onde o surgimento e a expansão da internet propiciaram uma nova forma de relação entre a sociedade e seus serviços (LIMA et al., 2012).

No Brasil, através de políticas públicas de inclusão digital, verifica-se, cada vez mais, o estímulo para a utilização de computadores e de internet. O emprego das tecnologias e de tudo que a mesma pode proporcionar cresce diariamente, principalmente pelos jovens.

Segundo o TIC³⁹² Domicílios... (2013) realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, verificou-se que 49% dos domicílios Brasileiros possuem computador (30,6 milhões de domicílios), sendo destes 57% portáteis (*notebooks* ou *laptops*). Quanto ao acesso a internet domiciliar verificou-se que 43% dos domicílios possuem acesso a internet, sendo detectada a desigualdade social por classe: classe A tem 98% dos domicílios com acesso a internet, classe B tem 80%, classe C tem 39% e classes D e E tem 8%. Esta mesma pesquisa apontou que 85% das pessoas com 10 anos de idade ou mais já utilizam telefones celulares (143 milhões de brasileiros), e que destes 31% (52,5 milhões de brasileiros) possuem acesso a internet pelo celular.

O uso dos celulares/*smarthphones* para conectar à internet e principalmente às redes sociais tem aumentado a cada dia devido a facilidade de sua utilização, tamanho e diversidade de modelos e preços. Para os jovens, objeto desse estudo, esse dispositivo propicia além da facilidade, a possibilidade em agregar serviços como, por exemplo, tirar uma foto ou fazer um vídeo e, em seguida, postá-los nas redes sociais.

Segundo Sales (2016), os jovens brasileiros são um dos maiores usuários de redes sociais como Facebook, Youtube, WhatsApp, entre outras. Dentre os jovens, de 15 a 18 anos, 64% acessam as redes sociais logo que acordam, e acreditam que através destas se tornam mais "espertos e legais". Utilizam essa tecnologia nos intervalos de suas aulas e quase todo o tempo quando estão em casa.

As redes sociais proporcionam além da simples comunicação diversos benefícios. Psicólogos e pesquisas comprovam que podem servir como conforto e até fuga em momentos ruins. Servem para desabafar problemas e dividir experiências. Influenciam pessoas e comportamentos, mostram tendências e divulgam produtos (FONSECA, 2017). Ajudam também a manter relacionamentos,

³⁹² TIC Domicílios - (Tecnologias da Informação e Comunicação Domicílios) - Pesquisa realizada há mais de 10 anos pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil com o objetivo de coletar dados sobre o uso das TIC's no país. Disponível em: < <http://cetic.br/pesquisa/domicilios/faq>>. Acesso em 04 ago.2017.

mesmo que a distância, suscitam o sentimento de fazer parte de determinado contexto ou relação, estimulam a criatividade e, por se tratar de uma comunicação não verbal, dão a oportunidade de pensar antes de reagir. Por outro lado estas redes também possuem pontos negativos: oferecem relacionamentos superficiais, perda de tempo no acesso excessivo na observação da vida do outro ou em visualizações desnecessárias, aumento de fofocas, criação de barreiras para a socialização física, entre outros diversos perigos (SANTOS, 2014).

Neste cenário está uma grande parcela da população: os jovens. Estes que estão em uma fase de transição onde iniciam sua passagem para a vida adulta. Deixam aos poucos de ser cuidados e precisam pensar em como conduzir todos os campos de sua nova etapa: vida profissional, relacionamentos e desenvolvimento de sua personalidade. Esse desenvolvimento de um jovem até adulto é influenciado pelos acontecimentos e valores que são vivenciados por esse indivíduo de sua infância até à adolescência (MANUEL, 2014).

Os jovens, ao passar por essa transição, veem nas redes sociais um ambiente democrático, liberatório e instantâneo. Onde acreditam estar socializando na comunidade e fazendo parte de grupos, tendo sua identidade, sua individualidade. Mas, por se trataram de um ambiente virtual, alguns comportamentos e acontecimentos podem passar despercebidos e influenciarem na formação desse indivíduo tanto de forma positiva quanto negativa. Podem ocorrer exposições inadequadas que podem vir a ferir os direitos fundamentais desse jovem (PEREIRA, 2015).

3. MÉTODO

A metodologia escolhida foi a pesquisa *survey* utilizando-se métodos quantitativos. Esse tipo de pesquisa pode ser definido por obter dados ou informações a cerca de características, ações ou opiniões de um grupo específico de pessoas. (FREITAS et. al., 1999).

O método quantitativo é usado quando se utiliza pesquisas descritivas onde se procura descobrir e classificar relações entre as variáveis. É aplicado em pesquisas de âmbito social, de opinião, entre outros, garantindo a precisão de resultados. (SANTOS, BARÇA, 2011 apud OLIVEIRA, 2001, p.5).

A técnica para a escolha da amostra é não probabilística por conveniência cujo procedimento é utilizado pela facilidade dos participantes estarem disponíveis (FREITAS et. al., 1999). A amostra foi aleatoriamente definida em 50 participantes.

Foi elaborado um questionário online composto por perguntas fechadas e abertas e escalas nominais, ordinais e intervalares e optando-se, na aplicação, por um corte-transversal. Foram feitas em um primeiro momento questões de ordem pessoal: sexo, renda familiar, entre outras, na segunda parte questões de múltipla escolha e de várias seleções sobre as redes sociais, sua utilização, redes acessadas, e após perguntas de caráter pessoal: sobre seu comportamento *online* e *offline*.

Os 50 jovens que responderam ao questionário são de uma escola pública da cidade de Passos - MG. Esse questionário foi aplicado e realizado em sala de aula (laboratório de informática), na presença de um professor. Após aplicação dos questionários os dados foram tabulados utilizando planilha eletrônica e depois de tabulados, os dados foram transformados em tabela. Na crítica dos dados foram utilizadas estatísticas descritivas, frequências e médias.

4. PERFIL DA AMOSTRA

A amostra utilizada foi composta por 50 jovens com as seguintes especificidades: Faixa Etária - de 16 a 17 anos (68%) e maiores de 18, inclusive (32%); Sexo - masculino (50%), feminino (50%); Estado Civil - solteiro (100%); Condição de moradia - Com pais/irmãos (88%), outro (6%), outros parentes (4%), amigos/colegas (2%); Renda Mensal - 1 salário mínimo (4%), 2 salários mínimos (30%), 3 salários mínimos (30%), 4 salários mínimos (18%), 5 a 10 salários mínimos (18%). A média salarial é 3,5 salários mínimos que segundo LISTA... (2017) se enquadrariam na classe C.

5. ANÁLISE E PRINCIPAIS RESULTADOS

Todos os jovens responderam que usam alguma rede social com frequência. A tabela abaixo mostra que dispositivos os jovens normalmente utilizam para acessar essas redes, podendo usar mais de um normalmente.

Celulares/*smarthphones* são utilizados por 94%, computadores por 58%, *tablets* por 2% e vídeogame por 2%.

Tabela 01 – Qual dispositivo você utiliza para acessar a rede?

Dispositivo	(%)
Celulares/ <i>smarthphones</i>	94
Computador	58
Tablets	2
Vídeogame	2

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Têm-se notado o grande aumento no acesso a redes sociais e a internet pelos jovens através dos celulares/*smarthphones*. Mello (2015) menciona que o Comitê Gestor da Internet verificou em pesquisa realizada no ano de 2015 que 82% dos jovens brasileiros entrevistados preferem dispositivos móveis, o que no ano de 2013 representava 53% desta população. A mesma pesquisa informa que a motivação dos jovens para acessar a internet seriam o uso de redes sociais (73%).

Quando consultados sobre quantos dias por semana utilizam as redes sociais, verificou-se que 96% dos entrevistados utilizam 5 dias ou mais enquanto apenas 4% utilizam de 3 a 4 dias. Com relação ao número de horas diárias houve um empate entre 5 horas e mais de 8 horas, 32,7% da população como demonstra a tabela abaixo.

Tabela 02 – Quantas horas por dia você passa conectado nas redes sociais?

Dispositivo	(%)
Até 1 hora	8,2
Até 2 horas	12,2
Até 5 horas	32,7
Até 8 horas	14,3
Acima de 8 horas	32,7

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Os "nativos digitais", jovens de hoje, que são nascidos e criados a partir de 1980, era dos games e da internet, são hipnotizados por seus aparelhos

móveis e acabam se desconectando da vida real, perdendo a vontade de estudar, passear ao ar livre, conversar entre si e seus familiares e somente interagindo através das telas (KIEFER, 2014).

Quanto ao local onde normalmente acessam essas redes os locais mudam sendo mais comum em casa (76%), escola (64%) e qualquer lugar com através de dados móveis (44%).

Tabela 03 – De onde você acessa as redes sociais?

Dispositivo	(%)
Casa	76
Escola	64
Qualquer lugar através de dados móveis	44
Trabalho	2
Lugar com <i>Wi-fi</i>	2

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Em relação a quais redes sociais os entrevistados mais acessam: 58% utilizam o WhatsApp, 30% o Facebook, 6% YouTube, 2% Skype, 2% Twitter e 2% Google +. Segundo pesquisa divulgada pela Revista Exame, BRASIL... (2016), onde foram analisados 6 mil usuários móveis, o Brasil é o segundo maior em usuários do WhatsApp, ficando atrás somente da África.

Os comentários recebidos em suas publicações nestas redes pelos adolescentes são em sua maioria positivos e negativos (40%), 36% recebem sempre comentários positivos, 22% às vezes positivos e 2% negativos³⁹³.

Quanto a quantidade de pessoas com que se relacionam 46% dos jovens estão conectados a mais de 100 pessoas, 34% menos de 25 pessoas e 20% de 25 a 100 pessoas. Estas redes são utilizadas em 88% das vezes para se comunicar, 68% para trabalhos escolares e 46% para fazer amigos.

Tabela 04 – Indique os 3 principais motivos pelos quais você acessa as redes sociais?

Dispositivo	(%)

³⁹³ Consideram-se comentários positivos ou negativos, nesta pesquisa, comentários que vão de certa forma elogiar ou depreciar publicações feitas pelos usuários.

Comunicar	88
Trabalhos Escolares	68
Fazer amigos	46
Adquirir conhecimento	42
Fazer downloads	40
Compartilhar arquivos	40
Namorar	28
Fazer comentários	24

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

A maioria dos entrevistados, 86%, considera que as redes sociais influenciam as pessoas, 2% acreditam que não, e 12% acreditam que em partes. Segundo Mendes (2011) essa influência existe e está sendo cada vez maior. As redes influenciam nos produtos que são comprados, nos acontecimentos ocorridos e até em campanhas, doações e os mais diversos assuntos. A totalidade dos jovens pesquisados acredita que as redes sociais são uma boa forma de divulgação, como propagandas e marketing em geral.

A tabela 05 mostra com quem os jovens comunicam-se regularmente nas redes sociais, sendo prioritariamente por amigos de escola (53%) seguidos por amigos que não são da escola (16,3%).

Tabela 05 – Das pessoas nas suas redes, com quais você fala regularmente?

Dispositivo	(%)
Amigos da Escola	53
Amigos que não são da Escola	16,3
Amigos que não conheço pessoalmente	12,2
Namorado, família e outros	10,3
Amigos da escola e de fora	8,2

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Segundo ADICIONAR... (2014), através de uma entrevista, realizada com jovens entre 11 e 17 anos, por um centro de estudos ligado a UNESCO, verificou-se que 38% destes jovens costumam adicionar pessoas desconhecidas à

sua lista de amigos em suas redes sociais, o que segundo a polícia, propicia o aumento de vários riscos aos usuários destas redes, principalmente a pedofilia.

Os jovens entrevistados acreditam que é possível e já construíram amizades através da internet (48%), 32% acreditam mais nunca aconteceu com eles e 10% não acredita em relacionamentos *online*.

Tabela 06 – Você acredita que relacionamentos concretos podem ser formados através das redes sociais?

Dispositivo	(%)
Sim, já construí uma ou mais amizades através de redes sociais	48
Sim, mas nunca aconteceu comigo	32
Não acredito em relacionamentos <i>online</i>	10
Sim, já namorei através de redes sociais	8
Não, minha experiência não foi boa	2

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Ao serem perguntados se já marcaram e realizaram encontros para conhecer amigos virtuais: 60% nunca realizaram um encontro dessa maneira, enquanto 22% conheceram a pessoa "ao vivo" e são amigos atualmente, 10% pararam de comunicar com essa pessoa e 8% tiveram um relacionamento amoroso com essa pessoa. Para esses jovens a principal vantagem de fazer parte de uma rede social é a troca de informações rápida e fácil (84%), 10% acompanhamento de atualizações de amigos(as) e 6% para fazer novas amizades. Os relacionamentos virtuais auxiliam a vida moderna, geram oportunidades de encontros e reencontros, globalizam informações, entre outros. Em contraponto Segal (2012) explica que o contato físico entre as pessoas está diminuindo e é preciso prestar atenção quando as pessoas deixam de ter relacionamentos pessoais, diminuindo a sua vida social e perdendo interesses para realizar atividades que não sejam no computador.

Tabela 07 – Muitas pessoas já realizaram encontros com amigos virtuais. Se isso já aconteceu com você, assinale a alternativa que indica o ocorrido após o encontro.

Dispositivo	(%)
Nunca realizei um encontro dessa forma	60
Somos amigos até hoje	22

Paramos de nos comunicar	10
Tivemos um relacionamento	8

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Tabela 08 – Na sua opinião, qual a maior vantagem de ter um perfil em uma rede social?

Dispositivo	(%)
Troca de informações rápida e fácil	84
Acompanhamento de atualizações de amigos(as)	10
Novas amizades	6

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Dentre os riscos das redes sociais os jovens consideram a divulgação de dados pessoais o principal (38%), invasão de privacidade (36%), pedofilia (18%) e sequestro(4%).

Tabela 09 – Qual você acredita ser o maior risco da utilização de redes sociais?

Dispositivo	(%)
Divulgação de dados pessoais	38
Invasão de privacidade	36
Pedofilia	18
Sequestro	4
Distorção de fatos	2
Distorção de fotos pessoais	2

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Vida (2017) fala do alto risco em expor informações de forma desenfreada nas redes sociais. Atualmente todos os programas sociais são públicos e suas fotos e vídeos são publicados instantaneamente nas redes, podendo comprometer as relações sociais e profissionais. É preciso ter em mente que a rede social não é um diário que ficava trancado dentro de uma gaveta mais sim um livro aberto onde ninguém está mais seguro atrás da tela do computador.

Foram feitos questionamentos comparando o mundo *online* (momentos e relacionamento com pessoas na internet) e *offline* (relacionamentos com pessoas

reais). Os resultados abaixo são comparações no grau máximo (5 - concordo totalmente e 1 - discordo totalmente) entre estes itens.

Questionados se possuem pessoas em que confiam para resolver seus problemas, 4% tem realmente alguém *online* e 40% possuem pessoas reais para ajudá-lo nas adversidades. Para pedir conselhos 22% podem, com certeza, pedir conselhos aos seus amigos virtuais e 62% podem pedir para seus amigos *offline*.

Pensando em bons exemplos³⁹⁴, a nível escolar, apenas 4% dos entrevistados acreditam ter bons exemplos nas redes sociais enquanto 22% acreditam que esses exemplos viriam de pessoas reais. Falar com pessoas *online* levam 32% a experimentar coisas novas, enquanto que com pessoas *offline* 10%.

Outro levantamento feito pela pesquisa foram perguntas de cunho pessoal. A tabela 10 mostra os resultados dessas perguntas.

Tabela 10 – Perguntas pessoais aos jovens

Pergunta	Concordo Plenamente %	Concordo %	Nem concordo nem discordo %	Discordo	Discordo Totalmente
De forma geral estou satisfeito(a) comigo.	22	48	16	10	4
Eu acho que tenho várias qualidades	20	48	22	8	2
Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras	30	46	16	6	2
Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas	28	34	22	14	2
Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo(a)	28	42	18	6	6
Eu tenho motivos para me orgulhar da vida	42	40	10	4	4

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Verifica-se na tabela acima que a maioria dos entrevistados possuem uma percepção positiva de sua "autoimagem". Em recente estudo³⁹⁵, psicólogos

³⁹⁴ Consideram-se bons exemplos na pesquisa, pessoas que possam auxiliar nos estudos: trocar experiências e conhecimentos, ajudando no processo educativo.

³⁹⁵ The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families - O impacto das Redes Sociais em Crianças, Adolescentes e Familiares. Disponível em <
<http://pediatrics.aappublications.org/content/127/4/800>>. Acesso 04. ago.2017

analisaram os efeitos da utilização excessiva das redes sociais. Estes verificaram que deve-se monitorar possíveis problemas com a utilização das redes sociais, atentando-se principalmente a fatores psicológicos como depressão e ansiedade (BÜRQUER, 2011).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi verificar a relação dos jovens com as redes sociais, utilizando uma amostra dessa população para se fazer análises e estimativas. Buscou-se a existência de pesquisas semelhantes para auxiliar e aprofundar no tema, mais nenhuma das encontradas analisa a utilização das redes pelos jovens associadas a perguntas mais pessoais e comportamentais (autoimagem).

A internet e as redes sociais, bem como a sua utilização e implicações no dia a dia dos jovens é um tema relativamente novo, mas precisam de pesquisas e análises, pois ao mesmo tempo que as tecnologias fornecem novas ferramentas, a utilização em exagero por esses jovens pode trazer isolamento, mudanças de humor, déficit de atenção, entre outros riscos (KIEFER, 2014).

Os resultados da pesquisa mostram que a totalidade dos jovens entrevistados possuem e utilizam redes sociais e que a maioria utiliza-se dessas redes mais de 5 horas diárias, por no mínimo 5 dias da semana.

Outro fator importante é que a utilização dessas redes sociais através dos celulares/*smarthphones* aumentou consideravelmente nos últimos anos, o que é demonstrado pela entrevista, 94% dos jovens. A principal rede utilizada é o WhatsApp(58%), sendo a comunicação(88%) o principal objetivo de sua utilização.

O objetivo proposto, analisar como os jovens de uma escola pública de Passos - MG, estão utilizando as redes sociais, foi atingido em parte pois tratou-se de uma amostragem não probabilística por conveniência, utilizando um corte-transversal, o que impossibilita a generalização, não representando todos os jovens.

Contudo a pesquisa auxiliou para compreender como essa relação ocorre, e mostra que ainda existem diversos pontos a serem abordados, como por exemplo, o que levam os jovens a se exporem em redes sociais submetendo-se a diversos perigos e ameaças e desperdiçando uma quantidade significativa do seu tempo diário. Esse motivo, pode ser o simples fato de que, uma foto ou vídeo,

amplamente compartilhado e "curtido" cause um enorme prazer aos seus autores (SILVESTRE, 2016).

REFERÊNCIAS

ADICIONAR desconhecidos nas redes sociais aumenta casos de pedofilia.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/08/adicionar-desconhecidos-nas-redes-sociais-aumenta-casos-de-pedofilia.html>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ASSUNÇÃO, R.S; MATOS, P. M - Perspectivas dos adolescentes sobre o uso do Facebook: um estudo qualitativo.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000300018>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

Publicado no DOU de 06 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL é um dos países que mais usam WhatsApp, diz pesquisa.

Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/brasil-e-um-dos-paises-que-mais-usam-whatsapp-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BÜRQUER, A. O impacto das mídias sociais na vida de adolescentes e jovens.

Disponível em: <<http://www.plurale.com.br/site/noticias-detahes.php?cod=10458&codSecao=2>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

DAQUINO, F. A história das redes sociais: como tudo começou.

Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/33036-a-historia-das-redes-sociais-como-tudo-comecou.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

DRUM, M. As 10 maiores redes sociais.

Disponível em: <<https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

FACEBOOK está perto de alcançar 2 bilhões de usuários no mundo.

Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/empresas,facebook-esta-perto-de-alcancar-2-bilhoes-de-usuarios-no-mundo,70001649767>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

FONSECA, A. **O lado positivo das redes sociais.** Disponível em:
<<http://www.interessantesaber.com.br/2017/02/o-lado-positivo-das-redes-sociais/>>.
Acesso em: 01 ago. 2017.

FREITAS, H. et al. **O método de pesquisa survey.** Disponível em:
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwik67CoyKjVAhVPPJAKHeR2CVUQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.utfpr.edu.br%2Fcuritiba%2Festrutura-universitaria%2Fdiretorias%2Fdirppg%2Fespecializacoes%2Fpos-graduacao-dagee%2Flean-manufacturing%2FPesquisaSurvey012.pdf%2Fat_download%2Ffile&usg=AFQjCNH QpkSgATrHcEYHwzj9qNf6ZD1QnQ>. Acesso em: 01 ago. 2017.

FRIENDSTER. Disponível em:
<http://redessociais.blogspot.com.br/2013/01/friendster_13.html>. Acesso em: 01 ago. 2017.

KIEFER, S. **Exagero de tecnologia deixa crianças e adolescentes desconectados do mundo real.** Disponível em:
<http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/05/25/interna_gerais,532336/exagero-de-tecnologia-deixa-criancas-e-adolescentes-desconectados-do-mundo-real.shtml>.
Acesso em: 01 ago. 2017.

LIMA, N. L. et. al. **Os adolescentes na rede: uma reflexão sobre as comunidades virtuais.** Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672012000300002>. Acesso em: 01 ago. 2017.

LISTA de Classes Sociais IBGE. Disponível em:
<<http://www.datosmarketing.com.br/listas-detalhes-classes-sociais.asp>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MANUEL, V. M. **Psicologia do Desenvolvimento para Jovem Adulto.** Disponível em: <<https://vieiramiguelmanuel.blogspot.com.br/2014/09/psicologia-do-desenvolvimento-para.html>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MELLO, D. **Celular é usado por 82% das crianças e adolescentes para acessar a internet.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-07/celular-e-usado-por-82-das-criancas-e-adolescentes-para-acessar-internet>>.
Acesso em: 01 ago. 2017.

MENDES, A. **As redes sociais e a sua influência na sociedade.** Disponível em:
<<https://imasters.com.br/artigo/19889/redes-sociais/as-redes-sociais-e-sua->

influencia-na-sociedade/?trace=1519021197&source=single>. Acesso em: 01 ago. 2017.

PEREIRA, M. S. **A superexposição de Crianças e Adolescentes nas Redes Sociais:** necessária cautela no uso das novas tecnologias para a formação da identidade. Disponível em: < <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/6-14.pdf> >. Acesso em: 01 ago. 2017.

SALES, M. **Jovens brasileiros são os mais dependentes das redes sociais.** Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/tecnologia/noticia/jovens-brasileiros-sao-os-mais-dependentes-das-redes-sociais/?cHash=5e54e0fae2d9bde963d3d6f22ff6387b>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SANTOS, D. **Os pontos positivos e negativos das redes sociais.** Disponível em: <https://www.maxpress.com.br/Conteudo/1,670495,Os_pontos_positivos_e_negativos_s_das_redes_sociais,670495,3.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SANTOS, D. A; BACHA, M. L. **As redes sociais e as mudanças de comportamento entre os jovens de 14 a 18 anos, residentes em São Paulo, capital.** Disponível em: <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pesquisa/pibic/publicacoes/2011/pdf/jor/daniel_arbex.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SEGAL, V. L. **Os relacionamentos nas redes sociais.** Disponível em: <<https://acaminhodamudanca.wordpress.com/textos-1/cotidiano/os-relacionamentos-nas-redes-sociais/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SILVESTRE, P. **Exibicionismo nas redes sociais:** por que as pessoas se expõem online. Disponível em: < <http://brasil.estadao.com.br/blogs/macaco-eletrico/exibicionismo-nas-redes-sociais-por-que-as-pessoas-se-expoem-online/> >. Acesso em: 01 ago. 2017.

TIC Domicílios indica que 31% da população brasileira usa internet pelo telefone celular. Disponível em: <<http://www.cgi.br/noticia/tic-domicilios-indica-que-31-da-populacao-brasileira-usa-internet-pelo-telefone-celular/10044>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

VIDA, A. B. S. D. C. **O risco da Alta Exposição Pessoal nas Redes Sociais.** Disponível em: <<http://www.ietec.com.br/imprensa/o-risco-da-alta-exposicao-pessoal-nas-redes-sociais/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

OS RECURSOS MIDIÁTICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM NO EAD

REZENDE, Carla Andrea Pereira de – UNIFRAN³⁹⁶
MONTESANTI, Adriana Pernambuco – UNIFRAN³⁹⁷
NASCIMENTO, Lilian Cristina Gomes do – UNIFRAN³⁹⁸

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, as primeiras práticas de Educação a Distância (EaD) tiveram início em 1904 com a oferta de cursos de datilografia por correspondência nos classificados do “Jornal do Brasil”, no Rio de Janeiro. Diversas experiências apareceram após, e alguns empreendimentos ficaram nacionalmente conhecidos como exemplos o Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro. Práticas voltadas à conscientização política e alfabetização de grupos periféricos também fizeram uso da EaD, como é o caso do Movimento Eclesial de Base, de iniciativa da Diocese de Natal/RN.

Apesar deste movimento iniciar em meados da primeira década do século XX, o desenvolvimento da EaD só atingiu espaço na educação formal com o surgimento da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Lei de n. 9.394/96), que inseriu em seu artigo 80, o incentivo, por parte do Poder Público, o desenvolvimento e veiculação de programas de EaD em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

Com o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a EaD foi regulamentada para a oferta de cursos no Ensino Superior, como também, na Educação Básica. Além disso, há disposições gerais que instauram exigências de encontros presenciais para a apresentação dos trabalhos de conclusão de curso, para a realização das avaliações e atividades laboratoriais (BRASIL, 2005).

Acredita-se que vários dos equívocos conceituais referente a esta temática, ocorreram devido a implementação da EaD ainda estar em um processo

³⁹⁶ Mestre em Linguística. Graduada em Direito. Graduada em Letras/Português. Doutoranda Bolsista da Capes em Promoção de Saúde, Universidade de Franca. E-mail: carlarezendeadv@bol.com.br

³⁹⁷ Mestre em Linguística. Graduada em Letras/Português/Inglês. Especialista em Língua Portuguesa, Universidade de Franca. E-mail: monte.santi@hotmail.com

³⁹⁸ Doutora em Promoção da Saúde. Mestre em Educação Física. Bacharel em Fisioterapia. Bolsista Capes de Pós-doutorado em Promoção de Saúde, Universidade de Franca. E-mail: liliangomes@hotmail.com.br

de construção, por depender de políticas públicas voltadas para a nova modalidade de ensino. Sendo que essas devem seguir referenciais de qualidade regulamentadas por legislação própria.

A Portaria nº. 4059, de 10 de dezembro de 2004, permite a oferta de cursos de graduação com até 20% de atividades na modalidade a distância. Esta porcentagem pode ser atingida mediante a implementação de disciplinas totalmente na modalidade EaD ou com disciplinas que se valem parcialmente de atividades a distância (art. 3). A possibilidade de se reconhecer e aceitar transferências de cursos e disciplinas da modalidade presencial para EaD e vice-versa (art. 3). As avaliações presenciais devem prevalecer sobre as a distância (art. 4). A validade dos diplomas de EaD é nacional (art. 5). Convênios, acordos ou Programas conveniados entre quaisquer IES devem ser submetidos à análise e homologação de órgãos normativos (art. 6) (BRASIL, 2004).

Os referenciais de qualidade dispostos nas legislações apresentadas devem procurar seguir os aspectos tradicionais de ensino presencial, Mill e Brito (2009) afirmam que na EaD também há outro aspecto que se deve levar em consideração: a gestão.

A coordenação do EaD também é tão complexa quanto no ensino presencial, com a necessidade de levar em consideração vários aspectos como: público-alvo, instalações, acomodações, entre outros. A gestão educacional da EaD também prevê decisões de planejamento, organização, direção e controle semelhantes àquelas da educação presencial do ensino superior e também se preocupa com instalações, espaço, tempo, dinheiro, informações e pessoas. Entretanto, é preciso que o gestor da educação a distância esteja atento às diferenças entre ambas (MILL; BRITO, 2009, p. 8).

Uma das preocupações da gestão de EaD é fornecer subsídios para o bom desenvolvimento do ensino e oferecer cursos de qualidade. Sendo assim, um dos grandes desafios é fazer com que a EaD seja um caminho de grandes possibilidades e de qualidade para o público destinado, assim como é no ensino presencial. Muitas instituições de ensino superior (IES) sofrem com a reestruturação para oferecer essa nova modalidade de ensino, o que torna o caminho desafiador. Com isso, elas buscam nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) o apoio para

facilitar o desenvolvimento da aprendizagem por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação.

Segundo Ribeiro et al. (2007, p. 4) os AVA “contribuem para o melhor aproveitamento da educação e aprendizagem na EaD, pois oferecem diversos recursos para a realização das aulas e interações entre professores e alunos”. Nesses ambientes, o aluno encontra disponíveis várias interfaces de conteúdo e de comunicação que o auxiliam em seu processo de aprendizagem, como: *chats*, *fóruns*, materiais de apoio, teleconferência, entre outras.

Além disso, podemos incluir diversos recursos midiáticos como colaboradores, como por exemplo, redes sociais, *tablet*, as interfaces de vídeos, entre outras, que oferecem perspectivas para a educação e para o aprendizado à distância (OLIVEIRA, 2013), visto que os possibilitam, podem facilitar a interação e o uso de textos explicativos por meio de diferentes estratégias de aprendizagem. Diante de tais fatos, para que haja um aproveitamento de qualidade na EaD, os AVA, bem como os recursos midiáticos, adotados como interfaces midiáticas, precisam seguir critérios que visem qualidade na construção dos cursos que serão ofertados. Para tanto, ressalta-se a importância de levar em consideração:

o processo de concepção e desenvolvimento de projetos em EAD, explicitados nos materiais didáticos, nos ambientes (virtuais) de aprendizagem e sistemas tutoriais de apoio ao aluno, construídos para otimizar a aprendizagem de determinadas informações em determinados contextos (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 37).

Se as interfaces utilizadas não forem visualmente convidativas, com cores estrategicamente empregadas, desenhos bem combinados, e linguagem acessível (de preferência em língua vernácula), grandes serão as chances de elevadas taxas de evasão escolar. Sendo assim, é de extrema relevância um *design instrucional* bem aplicado que contemple estratégias e planejamentos adequados para que o correto emprego das interfaces midiáticas, tendo em vista as peculiaridades e desafios presentes nos estudantes da EaD (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 37).

O considerável avanço no desenvolvimento da EaD no Brasil e a criação da Universidade Aberta do Brasil, instituída pelo Decreto de n. 5.800, de 20 de junho de 2006, que ampliou sistematicamente a oferta de vagas na educação superior (BRASIL, 2006). Além da regulamentação e do crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância, o aperfeiçoamento do AVA transcendeu os limites

institucionais, não ficando restritos apenas a *softwares* desenvolvidos especificamente para a oferta formal de cursos.

Mediante a isso, merecem destaques as interfaces midiáticas que são utilizadas como apoio aos cursos ofertados a distância, que facilitam a disponibilização de conteúdos científicos a serem empregados para o processo de aprendizagem dos estudantes, facilitam a interação entre os envolvidos neste processo. Assim, as interfaces midiáticas são consideradas como relevantes para a construção e mediação de conhecimentos autônomos e colaborativos.

O mundo está passando por constantes mudanças, sendo que os acontecimentos foram acelerados nos últimos dez anos, principalmente pelos avanços científicos e tecnológicos que, juntamente com as transformações sociais e econômicas, revolucionaram as formas de comunicar e relacionar entre as pessoas. Encurtaram-se as distâncias, expandiram-se as fronteiras, o mundo ficou globalizado, e as novas mídias e tecnologias estão relacionadas com todas essas transformações (MORAN, 2015).

Assim, a presente pesquisa justifica-se pelas práxis incorporadas em seu desenvolvimento, pois a prática aliada aos estudos potencializará a identificação de fatores facilitadores e até mesmo das dificuldades no processo de ensino/aprendizagem na modalidade de EaD, trazendo assim uma contribuição significativa para a comunidade acadêmica.

Diante deste cenário, o presente trabalho visa, no contexto da EaD, refletir sobre a importância do uso de videoaulas como elemento facilitador da construção do aprendizado. Tendo como objetivo proporcionar a alunos e também aos profissionais responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento e implementação de um curso a distância uma visão mais assertiva na implantação, manutenção e atualização das Mídias de Comunicação a serem utilizadas em cursos online. A fim de minimizar possíveis dificuldades e assim potencializar seu uso utilizando as ferramentas e recursos disponíveis no AVA em prol do processo de ensino aprendizagem e satisfação dos educandos.

2. METODOLOGIA

O presente estudo aplicou um questionário online organizado em cinco

perguntas fechadas (Quadro 1) para alunos dos cursos de graduação nas Licenciaturas de Geografia, Letras/Espanhol, Letras Português/Inglês, Matemática e Serviço social. Aos cursos de Bacharel em Administração, Engenharia Ambiental e Sanitária; e nos Tecnológicos: Curso Superior de tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da modalidade EaD. Todos os participantes eram pertencentes a uma única IES, particular, localizada no interior de Minas Gerais. Considerando a avaliação das respostas, será possível apresentar os impactos do uso de videoaulas na construção da aprendizagem e seus aspectos positivos e negativos.

Através dos questionários aplicados aos alunos procurou-se avaliar a contribuição das videoaulas na construção de seu aprendizado, bem como, propiciar ao aluno a possibilidade de expressar as facilidades/barreiras no uso das mídias em questão.

Quadro 1 – Perguntas realizadas aos participantes

1. Qual a contribuição da videoaula na construção da sua aprendizagem?
2. Você teve dificuldades para entender alguma videoaula?
3. Indique o tempo aproximado de uma videoaula para não se tornar cansativa e atender plenamente aos seus objetivos?
4. Em sua opinião, pequenos trabalhos decorrentes da apresentação da videoaula colaboram na sua aprendizagem?
5. Em sua opinião, qual o melhor momento para disponibilizar o conteúdo de uma videoaula?

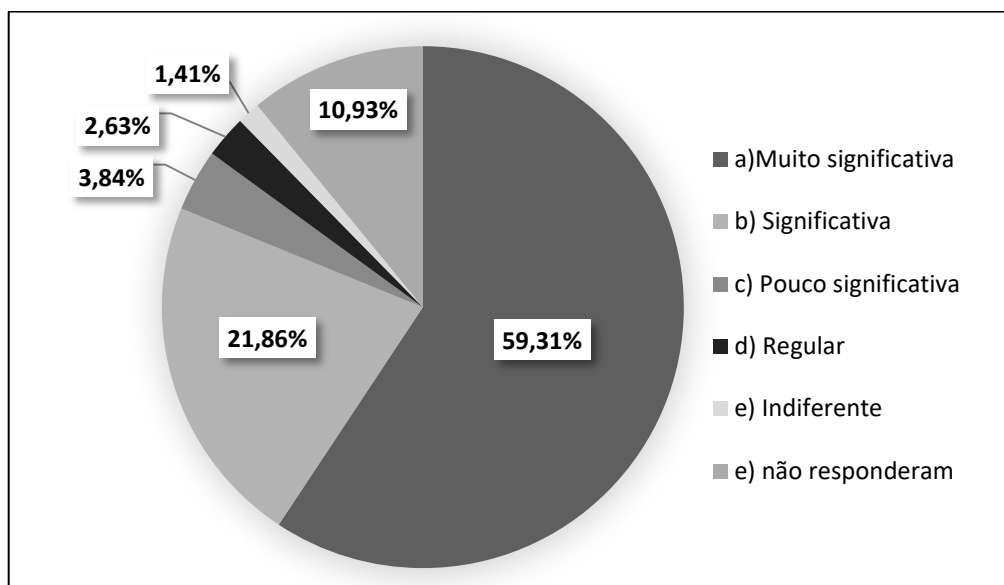
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, torna-se imprescindível que a informação, devido à novas tecnologias, seja dissipada mais velozmente. Nesse sentido, Lemos (1999) e Nonato (2015) afirmam que há uma “tendência de aumento da importância dos recursos intangíveis na economia, particularmente nas formas de educação e treinamento na força de trabalho e do conhecimento adquirido com investimento em pesquisa e desenvolvimento”.

O questionário desta pesquisa foi aplicado eletronicamente a 494 alunos, e pode-se verificar que os resultados da questão em relação a Pergunta 1,

referente a contribuição da videoaula na construção da sua aprendizagem, que 59,31% dos alunos registraram como uma contribuição muito significativa, 21,86% responderam que é significativa. Dados que demonstram que mais de 70% dos alunos apresentam uma variável positiva em relação a importância da videoaula na construção da sua aprendizagem. O detalhamento da porcentagem de cada resposta a esta questão pode ser consultada no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Contribuição da videoaula na construção da aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Moran (2000) acredita que estudos referentes a verificação da contribuição de vídeos aulas, assim como do uso de outros métodos que possam ser utilizados na sala de aula, possam propiciar ao professor, aquele que tem como objetivo desenvolver uma aula diferenciada, mais uma opção/ferramenta para facilitar uma aprendizagem significativa. Torna-se evidente a eficiência do uso de videoaulas, para a contribuição da construção dos conhecimentos de um modo mais reflexivo, independente e participativo.

Pode-se verificar nos achados deste estudo que a maioria dos alunos consideram muito importante a contribuição da videoaula no processo de aprendizagem, corroborando com a afirmação de Cunha, Cunha e Domingues (2016) sobre a importância da utilização de novas tecnologias no meio educacional. Os autores referem acerca do presente valor de empregar novas ferramentas que contribuam para o processo de ensino e da necessidade da modificação dos

modelos tradicionais de aprendizagem, pois recursos tecnológicos podem auxiliar no desenvolvimento de uma série de habilidades no estudante. O uso adequado e sistematizado destes recursos, como as videoaula, pode mostra-se como uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem, acarretando em uma forma de auxiliar um aumento da capacidade de retenção do que foi estudado.

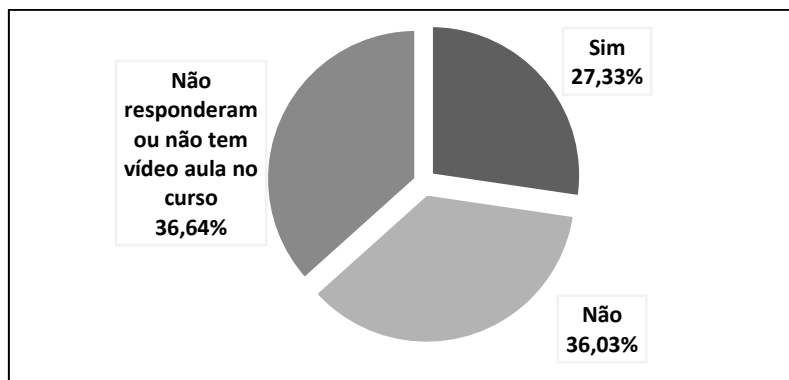
A implantação de videoaula em alguns cursos implica no uso de recursos que utilizam a tecnologia *Streaming*, uma forma de transmissão na qual o usuário pode acessar o conteúdo antes de possuí-lo totalmente em seu computador. Para Hannel et al. (2005, p. 2):

Streaming é uma tecnologia de compressão de dados que permite transmitir conteúdo multimídia sobre uma rede de dados local (LAN) ou de longa distância em fluxos contínuos. Na prática, isso significa que o usuário pode ter acesso ao conteúdo desejado conforme o mesmo vai sendo baixado no local de destino, isto é, não é preciso esperar o processo de download terminar para assistir a um programa de PC, um show, uma palestra ou ouvir uma música pela Internet.

A utilização de recursos didáticos no ambiente escolar é realizada há muito tempo por professores, pois os livros, o quadro negro, o giz e outros elementos constituem como sendo parte destes recursos. Entretanto, com frequência o emprego apenas do quadro negro e do livro didático pode dificultar o entendimento de alguns conceitos, em especial daqueles que exigem uma certa condição de abstração, o que pode tornar as aulas monótonas e desmotivadoras. Cabe assim ao professor buscar recursos para proporcionar meios de aprendizagem mais eficazes e instigantes, que ajudem os alunos a vencerem as dificuldades (CUNHA; CUNHA; DOMINGUES, 2016). Todavia até mesmo perante ao uso de recursos tecnológicos como ferramentas de reflexão e/ou recurso didático-pedagógico, como por exemplos as videoaula, pode surgir dificuldades por parte dos estudantes, assim este trabalho questionou aos participantes acerca de possíveis dificuldades para entender alguma videoaula.

Verificou-se que 27,32% dos alunos responderam ter tido alguma dificuldade com as videoaulas, similar com 30,03% que responderam que nunca tiveram dificuldades, todavia 36,64% não responderam à questão.

Gráfico 2 – Dificuldades para entender videoaula



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Esta dificuldade por parte dos alunos pode estar relacionada ao fato de que alguns profissionais estarem mais preocupados no cumprimento do conteúdo programático, e não no desenvolvimento efetivo da conduta e experiência do aluno e na ampliação de conceitos com base no uso das TICs. Assim faz-se necessário também investir na formação inicial e continuada dos professores e tutores, levando à necessidade do estabelecimento de uma política de capacitação que dê suporte para o professor trabalhar videoaulas, assim como outras ferramentas tecnológicas que estão sendo utilizada no seu espaço de trabalho (CINELLI, 2003).

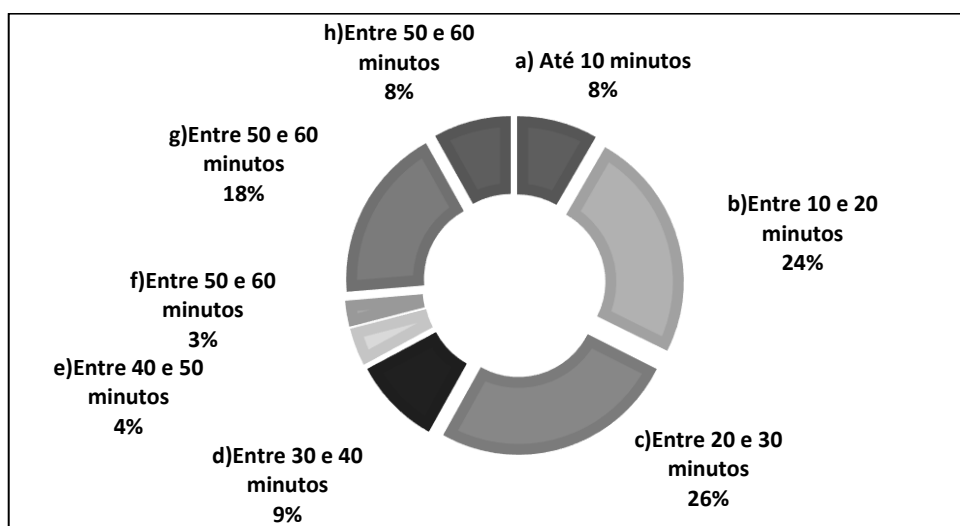
No que diz respeito às limitações encontradas no decorrer de um curso que faz uso das tecnologias, isto ocorre não apenas com o emprego das videoaulas, surgem dificuldades perante aos distintos recursos empregados. Pereira, Schlünzen Junior e Palharin (2017) verificaram com alunos de um curso de formação continuada EaD, que mesmo tendo ofertado um primeiro encontro presencial para oferecer uma ambientação na plataforma Moodle, os alunos apresentaram algumas dificuldades em utilizar as ferramentas do curso. O que evidencia que há também uma necessidade de um adequado domínio por parte dos cursistas em relação aos recursos tecnológicos. Ademais, os autores apontam ainda outras limitações encontradas pelos cursistas, que envolve a disponibilidade do serviço de internet - recurso necessário para desenvolvimento das atividades no AVA - tanto em decorrência, por exemplo, do fato de alguns cursistas usarem o serviço público de internet ou por conta de condições climáticas, e assim não participaram de uma atividade ou tiveram atraso para participação na atividade síncrona.

Atualmente sabe-se da possibilidade em utilizar a tecnologia para a transmissão do conhecimento. Entretanto, para que isso ocorra de uma forma

efetiva, até mesmo em cursos presenciais, é preciso entusiasmo e capacitação por meio dos professores para trabalhar com estas novas ferramentas de forma pedagógica uma infraestrutura adequada para aplicação destes recursos. Pois somente assim garantirá um bom desenvolvimento de um ensino de qualidade, com uma aprendizagem significativa (CARVALHO; CARVALHO, 2017).

Outro fator que pode influencia na motivação dos estudantes em manter a atenção, é o tempo da videoaula. Assim questionou-se aos participantes deste estudo em relação ao tempo aproximado de uma videoaula, para que este recurso não se torne cansativa e atenda plenamente aos objetivos. Observou-se que a maioria dos entrevistados (49,79%) indicaram o tempo médio de 10 a 30 minutos, conforme pode-se verificar no Gráfico 3.

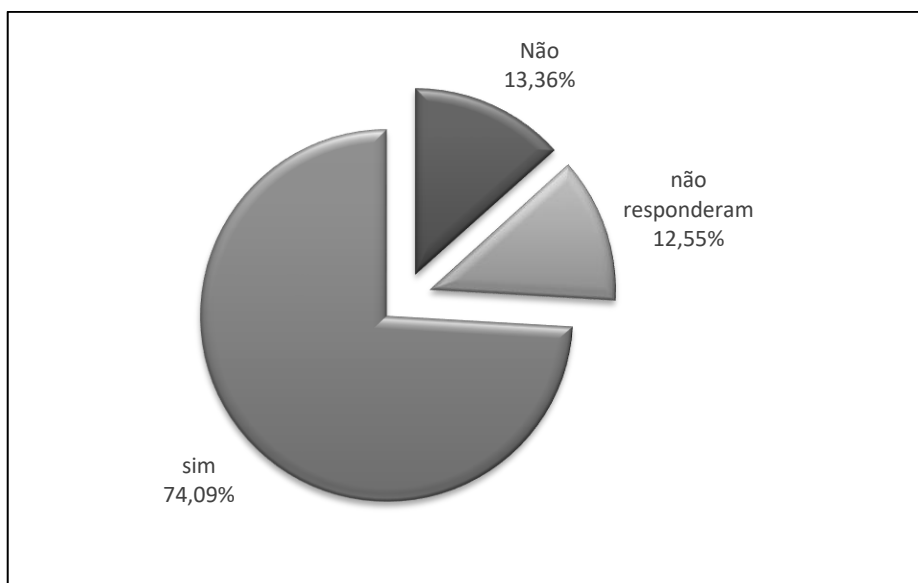
Gráfico 3 - Tempo aproximado de uma videoaula.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Referente ao questionamento “Em sua opinião, pequenos trabalhos decorrentes da apresentação da videoaula colaboram na sua aprendizagem? Conforme pode-se verificar no Gráfico 4, observa-se que 66 alunos responderão não (13,36 % dos entrevistados), 62 não responderam (12,55%) e 366 responderam sim (74,09%).

Gráfico 4 – Colaboração de pequenos trabalhos decorrentes da apresentação da videoaula na aprendizagem?

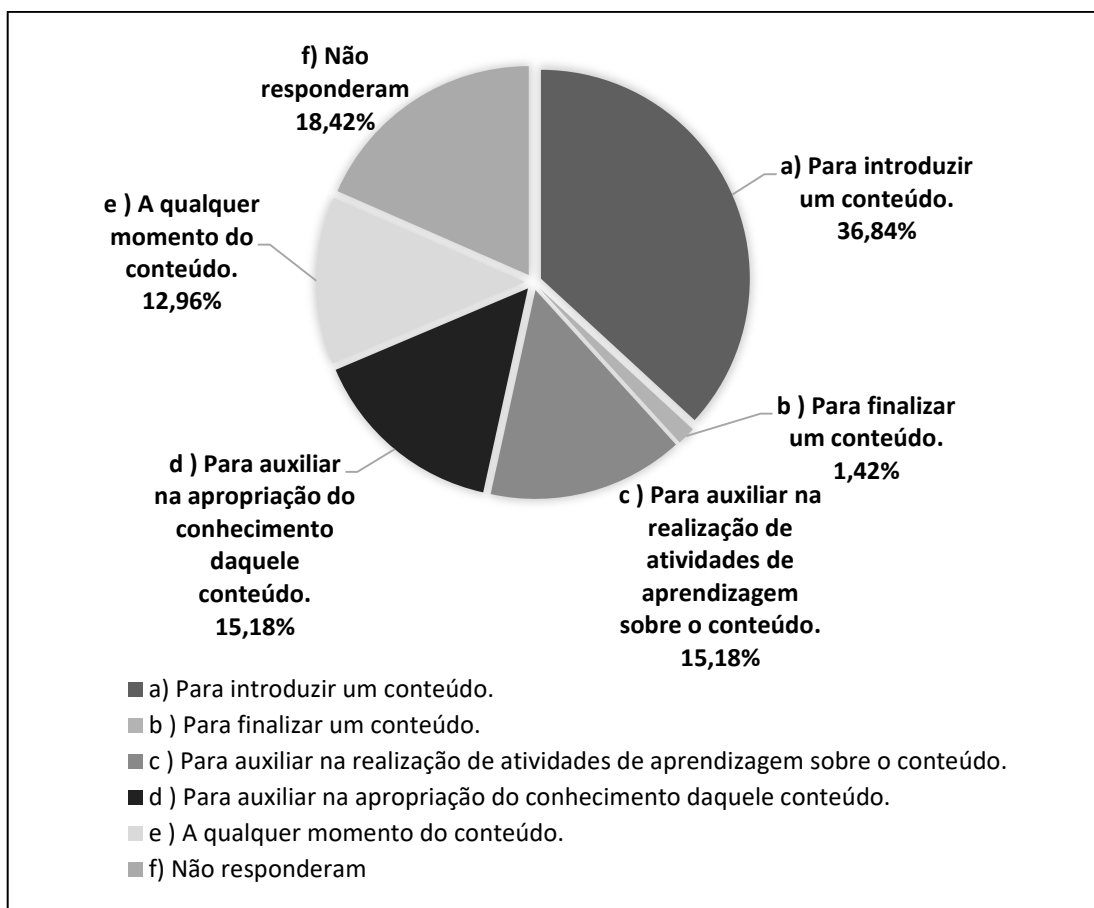


Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Após certa estabilização no ambiente escolar as tecnologias passaram a ser vistas como auxiliares do professor em sala de aula, ampliam o processo de ensino-aprendizagem e dinamizam as aulas. As razões das resistências iniciais e muitas que ainda hoje perduram estão muitas vezes ligadas à relação que se estabelece entre tecnologia e ensino como se a primeira condicionasse o segundo, negando um processo de aprendizagem reflexiva para dar lugar a uma aprendizagem repetitiva, massiva que se colocaria como uma pseudo-aprendizagem (SANTOS, 2013).

Ao avaliar o nível de relevância de diversos aspectos acerca da utilização de vídeoaula como ferramenta, o item destacado como mais importante em primeiro lugar foi a afirmação que a introdução de conteúdo é o mais importante na vídeoaula, com indicação de 36,84%. Em segundo lugar foi indicado a utilização de vídeoaula como recurso auxiliar na realização de atividades de aprendizagem sobre o conteúdo e na apropriação do conhecimento daquele conteúdo (com 15,18% cada). Os resultados de todas as respostas podem ser constatados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Melhor momento para se ter disponível uma videoaula.



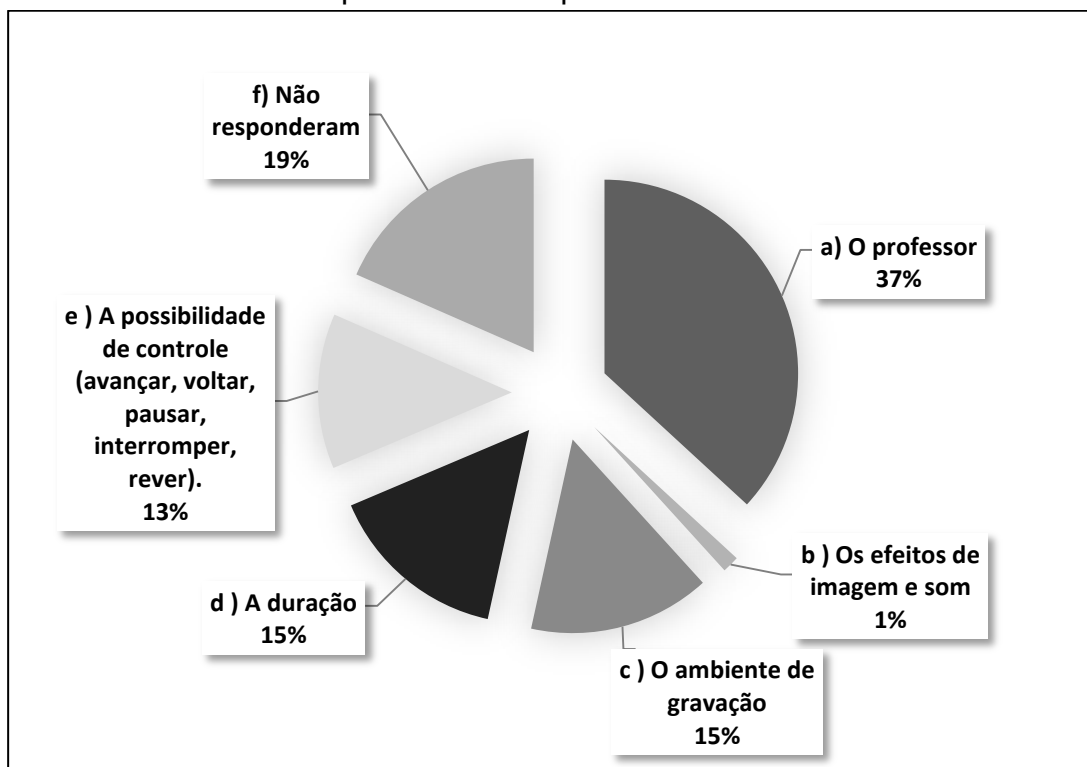
Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Está evidente que as possibilidades de transmissão do conhecimento aumentaram a partir da incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Entretanto é de suma importância que a introdução da videoaula permita que o professor faça uso de conteúdos com riqueza de detalhes e informações, para que esta realmente acarrete uma maior compreensão do aluno sobre os conteúdos das aulas. Não se deve apenas introduzir tecnologias, ou mesmo apresentar vídeos nas aulas, o uso desses recursos necessita ser contextualizado e planejado para atender as reais necessidades pedagógicas dos alunos, a fim de que se obtenha uma difusão do conteúdo que realmente auxilie em um processo de aprendizagem significativo (SPANHOL; SPANHOL, 2009).

O gráfico 6 apresenta os dados referente ao nível de importância de aspectos diversos de videoaulas, o item destacado como mais importante foi o “professor” indicado como o mais importante para qualidade de uma na videoaula, com indicação de 37%. Em segundo lugar, o ambiente de gravação e a duração com 15%, em terceiro lugar a possibilidade de controle (avançar, voltar, pausar, interromper, rever) e com 13% e os efeitos de imagem e som com 1%. 19% não

respondeu à pergunta em questão.

Gráfico 6 – Importância de aspectos de videoaula.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

A maior porcentagem dos participantes se referiram sobre a importância do professor no método de ensino EaD. Resultado compartilhado com os pensamentos de Zaduski, Schlunzen Junior e Santos (2017), onde os autores afirmam que apesar da mediação e da interação necessária para que a informação seja transformada em conhecimento, não precisar necessariamente da presença de um professor ou tutor, para o cerne de todo processo formativo, na idealização de cursos (pequenos, médios ou massivos), na definição das atividades, no planejamento, em todos os detalhes a presença do professor é de fato importante.

Gadotti (2002) afirma que “para que o conhecimento se torne válido as novas linguagens tecnológicas, precisam ser selecionadas, avaliadas, compiladas e processadas de forma a proporcionar o crescimento do indivíduo de forma global”. De acordo com Lévy (2000), as tecnologias intelectuais não são simples instrumentos, caracterizam parâmetros de compreensão de uma estrutura social, pois influem no processo cognitivo do indivíduo. Essas tecnologias interativas são imprescindíveis na preparação de leitores críticos e escritores conscientes, capazes

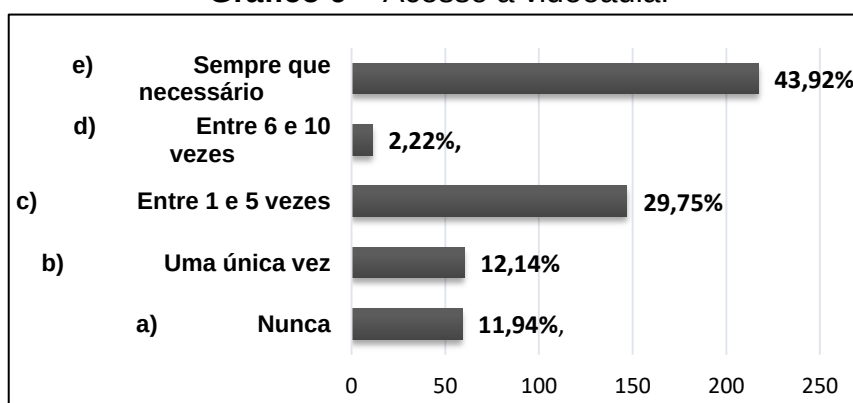
de lerem as diversas linguagens e representações. E levarão a aplicação de um conhecimento científico ou técnico atuando como intermediadores do processo de ensino-aprendizagem, permitindo a preparação e manipulação de saberes por parte do professor/aluno, alternando os papéis na construção do conhecimento e criando um novo tipo de aluno que necessita de uma mudança de conduta do professor, evidenciando a necessidade de otimização do trabalho em equipe.

Oliveira et al. (2016) ressaltam que a aprendizagem pode se dar com o desenvolvimento integral do indivíduo, seja na esfera emocional, racional, intuitiva, sensorial ou a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidades, do criar e do refletir juntos.

Para Gadotti (2002), neste contexto o professor deixará de ser um lecionador e organizador do conhecimento e assumirá uma postura de mediador, cooperador e organizador de aprendizagem, proporcionando ao aprendiz construção de aprendizado permanente.

De acordo com o gráfico 9, referente à questão sobre a quantidade de acesso de videoaulas, percebe-se que a maioria, ou seja, 43,92% dos alunos, acessa a plataforma sempre que necessário. Já 29,75% afirma que acessam a plataforma entre 1 a 5 vezes. Alunos que nunca acessam a plataforma ficaram registrados em 11,94%, uma única vez em 12,14% e 2,22% acessa entre 6 a 10 vezes.

Gráfico 9 – Acesso à videoaula.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

As transformações triplicam-se rapidamente, num século onde a sociedade, nada mais é que a sociedade da informação, assim ao refletir acerca de

um contexto educacional, o qual permeia de influências sócio-político-econômico-sociais, a IES torna-se um dos grandes responsáveis pela contribuição para a formação de um novo cidadão. Esse novo formato sociocultural é incessante na busca e na construção de conhecimentos e informações. Essa procura constante e urgente trouxe um novo contexto da educação, pois possibilitou a transcendência de muros e horários fixos, bem como, integralizou o estudo como um ato de necessidade e tornando o acesso mais viável e oportuno a muitos e não privilégio de poucos.

O advento do desenvolvimento das novas tecnologias, em relação à infraestrutura, permitiu um barateamento para transferência de dados e as novas mídias possibilitaram uma maior interatividade para os cursos em EAD. O audiovisual/mídias da educação tornaram-se fator preponderante frente a essa nova realidade educacional, uma vez que é uma das estratégias mais utilizadas por cursos a distância (sejam eles online ou não). Tem-se usado o audiovisual para simular situações, animar histórias, criar vínculos por meio da proximidade gerada pelo material etc.

Estas novas tecnologias e recursos não substituíram os livros, mas aos poucos foram complementando e servindo de fonte de conhecimento, pois os ambientes virtuais de aprendizagem tomaram a cena e converteram-se em verdadeiras plataformas de gestão de conteúdos educativos, abrindo novos horizontes e perspectivas de aprendizagem.

4. CONCLUSÕES

O presente estudo possibilitou identificar a opinião de alunos em relação ao uso de tecnologias em seu processo de aprendizagem. Pode-se verificar que a grande maioria dos alunos entrevistados consideram positiva a estrutura da videoaulas, assim como sua contribuição no processo de ensino aprendizagem.

Se pensarmos hoje em como educação se transforma e se multiplica mais rapidamente, perceberemos que vivemos num século onde a sociedade, nada mais é que uma sociedade da informação. Esse novo formato sociocultural é incessante na busca e na transmissão de conhecimentos e informações. O tempo é o maior aliado na eficácia e rapidez das trocas de informações. Com a explosão

computacional e o advento da internet aproximaram-se todas as fontes e esferas da informação. Tal realidade coloca o professor num novo papel, o papel de organizador que administra as informações como um real mediador de todos esse processo.

Nesse sentido, esse estudo pretende destacar a relevância das videoaulas no processo de ensino aprendizagem dos alunos de EaD, bem como destacar facilidade e dificuldades encontradas pelos alunos através dessa modalidade de ensino. Pois a utilização de videoaulas deve ser apresentada de uma maneira onde aluno e professor sejam objetos de estudo, agregando ao trabalho as vantagens para os alunos, tutores, professores e todos os envolvidos no processo; tornando-se frequente na EaD.

Entretanto, ressalta-se que é necessário também trazer à tona as dificuldades, pontos fracos, intermediários e fortes do uso da plataforma a serem aprimorados. Sendo, portanto, necessário que o aluno que está do outro lado da plataforma seja ouvido e visto como parte de todo o processo, uma vez que ele é o foco primordial para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa realidade, deixamos a sugestão da criação dentro da plataforma de sistema de atendimento ao aluno, onde ele possa deixar suas sugestões e reclamações sem se identificar, para que fique mais à vontade em fazer críticas, pois essas são absolutamente necessárias para que o processo de aprimoramento aconteça sempre.

Já que somos uma nova sociedade, pautada na tecnologia e na informação, a população deve estar disposta a aprimorar sempre, pois nada está totalmente acabado, concluído, tudo se transforma, em especial na era da comunicação tecnológica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 dez. 2016.

_____. Decreto Nº 5622, de 19 de Dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 04 dez. 2016.

_____. Decreto Nº 5.800 de 08 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em: 3 abr. 2017.

_____. Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Autoriza a introdução na organização pedagógica e curricular de cursos superiores reconhecidos a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utiliza a modalidade semipresencial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

_____. Mudar a forma de pensar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. São Paulo: **Revista Interações, 2000.** v. 5, p.57-72. Disponível em: <http://chat.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/uber.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

CARVALHO, N. B.; CARVALHO, A. C. F. Uso dos Recursos Tecnológicos Atuais e sua contribuição no processo de Ensino-Aprendizagem na Escola Municipal Érico Veríssimo, Simões-PI. **Revista de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 112-125, 2017.

CINELLI, N. P. F. et al. **A influência do vídeo no processo de aprendizagem.** 2003. 73f. Dissertação (Mestrado – Engenharia Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CUNHA, M. M.; CUNHA, S. N.; DOMINGUES, A. S. O. L. Contribuição dos textos, imagens, recursos audiovisuais, mapas conceituais e jogos eletrônicos no processo de explicação de conteúdo. **Educação, Comunicação e Tecnologias**, v. 9, n. 1, 2016.

GADOTTI, M. A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido. **Abceducatio**, Ano III, n. 17, p. 30-33, 2002.

HANNEL, K. et al. Estudo de caso no curso de ciência da computação/UFPEL: aulas remotas utilizando streaming de vídeo e chat como ferramenta de comunicação interativa. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 1, n. 3, 2005.

LE MOS, C. Inovação na era do conhecimento. In: LASTRES, M. M. H.; ALBAGLI, S. (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1999. cap. 5.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2000.

MORAN, J. M. **Educação inovadora presencial e a distância**. 2015. Disponível em: <http://www.ea.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/innov.pdf>. Acesso em 08 out. 2016.

_____. J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000.

MILL, D.; BRITO, N. D. **Gestão da Educação a Distância: origens e desafios**. São Paulo: UFSCar, 2009.

NONATO, L. F. C. **Inovação na era do conhecimento**. 2015. Disponível em: <http://www.techoje.com.br/site/techoje/categoria/detalhe_artigo/572>. Acesso em: 23 mar. 2017.

OLIVEIRA, A. S.; PIMENTEL, F. S. C.; MERCADO, L. P. L.; CAMPOS, T. Mundos virtuais e educação: desafios e possibilidades. **Revista Eletr. Educação**, v. 7, n. 2, p. 227-240, 2016.

OLIVEIRA, D. S. **O uso do vídeo em EaD: desafios no processo de ensino aprendizagem**. Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/article/view/422>>. Acesso em: 08 out. 2016.

PEREIRA, R. S. G.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; PALHARIN, B. N. Algumas limitações da educação a distância na formação continuada de professores de matemática em serviço. **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 9, n. 16, p. 1-22, 2017.

RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A. de A.; MENDONÇA, A. F. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: XIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Resumos...** Curitiba: ABED, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526am.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.

SANTOS, V. M. dos. **Materiais audiovisuais para a educação a distância: a contribuição dos estilos de aprendizagem**. 2013. 315f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. **Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Ed. Unisul, 2005. 168 p.

SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. Processos de produção de vídeo-aula. **RENOTE**, v. 7, n. 1, 2009.

ZADUSKI, J. C. D.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N. As possibilidades da educação não formal nos MOOCs. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp., p. 1243-1266, 2017

PARTICIPAÇÃO DOCENTE NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de – UNESP³⁹⁹
ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de – UNESP⁴⁰⁰

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisou a participação dos professores de Educação Infantil (creches e pré-escolas), da rede pública de um Município do interior do Estado de São Paulo⁴⁰¹ no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME).

Com a promulgação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), última versão aprovada através de lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26 de junho 2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal, os Estados e Municípios tiveram a incumbência de criar ou revisar as suas versões locais de metas e estratégias, com ampla participação da comunidade educacional e da sociedade civil.

O Plano Municipal de Educação (PME) é muito mais do que uma declaração de intenções, pois sua importância não reside apenas em garantir um direito fundamental pelo qual os municípios têm grande responsabilidade. A implementação do PME têm o potencial de mudar a forma como os gestores, professores e a comunidade lidam com as políticas educacionais.

O papel dos PMEs é planejar as políticas públicas para a área em longo prazo e, com isso, contribuir para a efetivação de medidas pautadas em uma política educacional séria e comprometida com os anseios da sociedade, tendo como suporte a legislação educacional vigente e as condições humanas, materiais e financeiras disponíveis para a realização de uma educação de qualidade.

É importante salientar, que a construção de um Plano de Educação é de suma importância para o Município, pois ele representa não apenas a política de uma gestão, mas a continuidade da história da Educação, com poder para ultrapassar várias gestões.

³⁹⁹ Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências, Humanas e Sociais da Unesp Mestranda. renatapcmdeiros@hotmail.com

⁴⁰⁰ Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências, Humanas e Sociais da Unesp Professora Doutora. lucimarypandrade@yahoo.com.br

⁴⁰¹ Por questões éticas o nome do Município será preservado.

O plano municipal de educação é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Quando o município não tem plano fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações. Sem plano não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas ao saber das circunstâncias de cada Governo (BORDIGNON, 2009, p 92).

O artigo 8º da Lei 13.005/14 estabeleceu a obrigação de todo município brasileiro a implementar seu plano de educação, de acordo com as diretrizes, objetivos e metas do PNE e do PEE (Plano Estadual de Educação), tendo como prazo um ano contado da publicação da lei, o qual se encerrou em julho de 2015.

Ressalta-se que a participação de diversos segmentos do governo e da sociedade civil no processo de elaboração do documento é fundamental para garantir o conhecimento, o auxílio técnico e o envolvimento nas ações, além de viabilizar o processo democrático.

A própria lei que instituiu o PNE determina os agentes que deveriam participar da elaboração do PME, estabelecendo o artigo 8º

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados **com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil** (BRASIL, 2014).

Assim, no tocante à participação uma premissa indispensável de elaboração de PME refere-se à atuação dos professores, fazendo-se necessário que sejam vistos como protagonistas na elaboração da política pública educacional de maior relevância para o município na próxima década. Falar em protagonismo dos docentes implica na participação efetiva destes profissionais no centro do debate educativo.

Por muitas décadas, observamos o profissional docente ficava à margem das referidas políticas públicas. Isto significa que os educadores raramente tinham voz. Ausente à participação docente como categoria profissional, na definição de políticas públicas, os professores normalmente não se envolviam em sua elaboração, por isso não se apropriavam dos princípios que a geravam, sendo executores de propostas externas.

Ao se referir à participação, por transpassar diversas áreas tais como a sociologia, o direito, as ciências políticas, a psicologia e a administração, seu conceito, de acordo com Mendonça (1987), encerra inúmeras definições que

retratam as diversas abordagens e a diversidade de objetivos atribuídos. Assim, a definição do conceito de participação, segundo Alencar (2010, p. 9) é tarefa complexa por ser este um tipo de conceito que só se concretiza através da prática social submetendo-se a ressignificações a partir das transformações culturais e ideológicas da sociedade. Dessa forma, seria o conceito de participação, o reflexo de práticas sociais que a depender do contexto onde são aplicadas poderão ter significados distintos.

A participação abrange, de acordo com Montoro (1992, p. 23), a atuação organizada e responsável dos múltiplos setores da sociedade, na solução de problemas coletivos e na promoção do bem comum. A participação se concretiza, de acordo com Alves (2013, p. 25), quando permite que os sujeitos façam parte das decisões que lhes dizem respeito, seja nos aspectos políticos, sociais, culturais ou econômicos. Participação, na visão de Arnstein (1969) é a estratégia de redistribuição de poder que permite aos cidadãos excluídos dos processos políticos e econômicos serem ativamente incluídos como participantes do planejamento do seu futuro.

No tocante à participação docente, significa a inclusão e incorporação dessa categoria envolvida diretamente no processo educacional, na tomada de decisões, ou seja, que os professores possam participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, através de mecanismos institucionais (VAZ, 2006, p.02), retirando dos governantes e dos técnicos o monopólio de determinar os rumos da educação, seja no âmbito federal, estadual ou municipal.

Nesse prisma, o presente estudo teve por objetivo analisar o processo de participação dos professores da educação infantil na elaboração do plano de educação de um município do Estado de São Paulo.

A metodologia aplicada configura-se como uma abordagem mista, fazendo uso tanto de aspectos quantitativos como qualitativos, associando a análise estatística à investigação dos significados das relações humanas privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado, facilitando a interpretação dos dados.

O instrumental utilizado para coleta de dados foram questionários aplicados junto a 64 professores da educação infantil.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados podem ser sumarizados em caracterização dos participantes: divulgação do PME pelo poder público local; interesse dos professores; participação dos professores na elaboração do PME e interesse em participar de grupos de avaliação e monitoramento.

A discussão fundamentou-se na análise dos dados obtidos nos questionários confrontando-os com o proclamado pelos documentos oficiais do governo federal que nortearam a elaboração do PME.

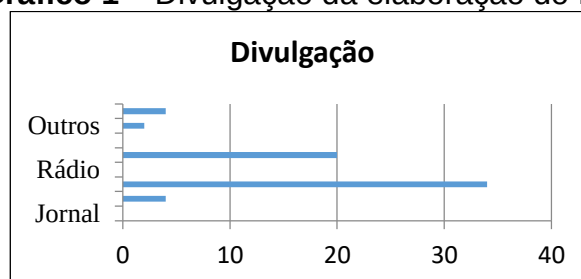
2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

Dos professores que responderem a pesquisa, todos eram do sexo feminino, com idade entre 20 e 60 anos, cujo tempo de profissão varia de menos de um a mais de 20 anos.

2.2. DIVULGAÇÃO DO PME PELO PODER PÚBLICO LOCAL:

Com relação à divulgação da elaboração do PME pelo Município, os participantes da pesquisa poderiam escolher uma das seguintes alternativas, quais sejam: jornal local; escola através de comunicado escrito; escola através de comunicado oral; rádio local; circular da Secretaria da Educação; redes sociais; outro modo e não ficou sabendo.

Gráfico 1 – Divulgação da elaboração do PME



Fonte: PME, 2013.

Em função da obrigatoriedade estabelecida por lei federal dos municípios elaborarem seus planos, o passo inicial a ser contemplado pelos municípios refere-se fase da informação sobre a elaboração do documento,

estimulando à sociedade civil e os profissionais da educação a promoverem um amplo debate sobre a educação local.

Portanto, a formulação do Plano Municipal de Educação dependia para o seu sucesso de uma ampla participação tanto da sociedade civil, como da comunidade educacional. Entretanto, para que essa participação se efetivasse fazia-se necessário inicialmente uma mobilização dos docentes para participação, e em seguida promover uma qualificação para referida participação.

Isso significa que o poder público estava incumbido de comunicar e preparar os professores para a participação, ou seja, além da estratégia para mobilizar os docentes, era preciso também à divulgação de informações para que estivessem qualificados para o debate.

Como nos ensina Monlevale

Ora, a educação é feita por todos, nas escolas, nas famílias, nas comunidades. E a educação escolar envolve (ou poderia envolver) mais de 80% da população, principalmente se consideramos a educação de jovens e adultos e a participação dos pais no acompanhamento dos estudos de seus filhos. Traduzindo para nossa situação: a sociedade do município e, principalmente, as comunidades educativas, precisam estar sensibilizadas, motivadas para o processo de elaboração e execução do PME. Várias ações podem ser sugeridas em reunião do Fórum para sensibilizar a sociedade: palestras, outdoors, chamadas na rádio e na TV, anúncios dos padres e pastores, panfletos distribuídos nas escolas, no comércio e na saída das igrejas. Recomenda-se uma palestra inaugural do processo, com um expositor de certa projeção e autoridade entre os educadores. E sugere-se um folder que contenha os objetivos, temas e cronograma de elaboração do PME (2013, p. 10).

O município analisado mostrou fragilidade na divulgação da elaboração do plano, sendo que a grande maioria dos professores – mais de 80% - ficou sabendo da elaboração do documento apenas através de comunicado oral e/ou circular da Secretaria da Educação, não ocorrendo à publicidade recomendada.

As etapas do plano deveriam ter sido amplamente divulgadas junto à comunidade escolar. Para tanto, poderia ter-se utilizado o meio eletrônico e impresso, sendo disponibilizada uma cópia de maneira acessível todas as fases do processo, bem como do diagnóstico inicial e a proposta do documento base à comunidade escolar.

Além de promover a informação e o conhecimento a respeito do plano, o município deveria ter organizado grupos de trabalho com vistas a ações no que tange a participação e discussão do documento pelos professores.

De acordo com o documento do MEC – O Plano Municipal de Educação - caderno de orientações, quanto mais representativa for a participação na elaboração do Plano, mais favorecida será a corresponsabilidade nos processos de implantação, execução, acompanhamento e avaliação (2014, p. 12).

Em suma, a classe docente, com suas visões, interesses e propostas deveria atuar ativamente com uma participação qualificada nos debates e na proposição de políticas educacionais.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, os mesmos não tiveram acesso ao diagnóstico da educação local, desconhecendo detalhes da gestão da educação, da legislação e outras informações que ajudariam a formular proposta.

Cabe aos gestores dos sistemas e das redes de ensino, sobretudo às Secretarias de Educação ou órgãos específicos, em colaboração com os Conselhos e Fóruns de Educação, a adoção de mecanismos, processos e ações para estruturar uma metodologia e uma agenda de trabalho que favoreçam os processos de participação e de decisão coletivos (MEC, 2014, p. 12).

Portanto, tendo em vista que a participação nas políticas públicas educacionais não é espontânea, é preciso que seja cuidada, dessa forma, os responsáveis pelo plano deveriam ter promovido uma ampla divulgação entre os docentes, motivando-os, incentivando-os e dando-lhes acesso a documentos, objetivos, temas e demais informações que os permitisse dialogar e construir políticas públicas.

3. INTERESSE DOS PROFESSORES

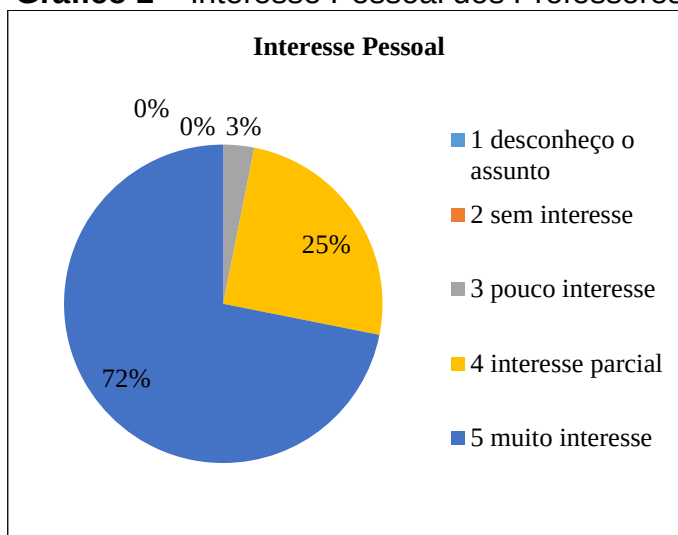
No tocante ao interesse dos professores foram abordados três aspectos: interesse pessoal, profissional e em participar das Comissões durante a elaboração do plano. Para que se possa discutir o aspecto interesse é preciso ter uma visão geral do resultado da pesquisa quanto a este item.

3.1. INTERESSE PESSOAL

De acordo com o dicionário online de Português interesse significa o que é *“importante, útil ou vantajoso, moral, social ou materialmente”*.

Relativamente ao interesse pessoal do professor - o que se considera relevante, vantajoso, útil, de um modo exclusivo, próprio e particular de cada pessoa - em uma escala de 1 a 5, iniciando-se com desconheço o assunto ao muito interesse:

Gráfico 2 – Interesse Pessoal dos Professores



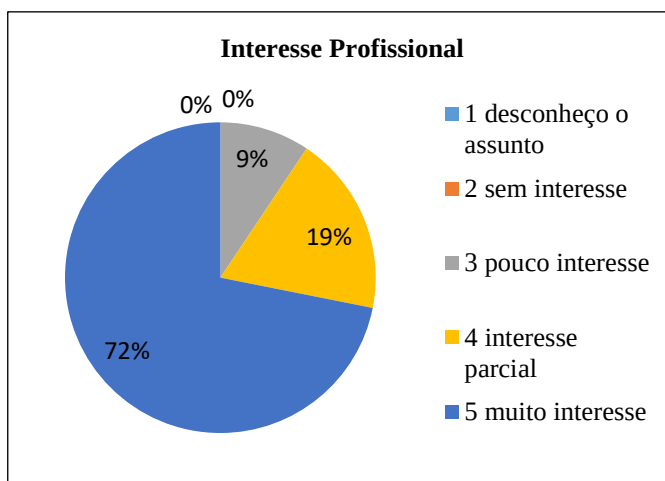
Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

3.2. INTERESSE PROFISSIONAL

Entende-se por interesse profissional a relevância atribuída a algo; importância relativa à determinada profissão.

Quanto ao interesse profissional em uma escala de 1 a 5 com as mesmas alternativas do interesse pessoal, obteve-se:

Gráfico 3 – Interesse Profissional dos professores



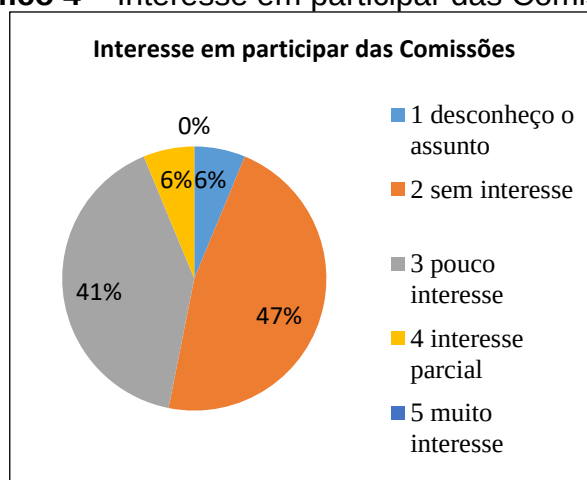
Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Uma quantidade expressiva de professores – aproximadamente 70% - se declararam muito interessados tanto pessoal como profissionalmente pelo PME, todavia, ao serem indagados sobre qual foi seu interesse em participar das Comissões de elaboração do documento obtém-se o panorama abaixo.

3.3. INTERESSE EM PARTICIPAR DAS COMISSÕES

No que diz respeito ao interesse em participar das Comissões de elaboração e discussão do PME, em uma escala de 1 a 5 escalonado do nenhum interesse ao muito interesse tem-se:

Gráfico 4 – Interesse em participar das Comissões



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Observando os gráficos, é possível concluir que estamos diante de uma situação controversa, pois apesar dos professores se declararem muito interessados pessoal e profissionalmente no PME, no que diz respeito à participação nas Comissões houve um grande desinteresse da classe docente.

Portanto, se de um lado os professores se declaram muito interessados no aspecto pessoal e profissional no PME, por outro lado se declararam desinteressados em participar das comissões de elaboração. Esse antagonismo pode ter como causa as seguintes: a falta de reconhecimento do professor como agente político e a pouca familiaridade do cidadão com exercício da democracia.

Quando se fala da falta de reconhecimento do professor como agente político, refere-se ao fato de que em meio a tantas políticas educacionais até então existentes, a classe docente não se apropriou de seu papel transformador, ou seja, a classe docente ainda é incapaz de compreender a força histórica e social do professor e a possibilidade de criar e transformar a educação.

Como bem pontua Maria Anita Viviani Martins

Na prática alienada o professor realiza um trabalho que não lhe pertence no sentido humano. [...] isto significa que os resultados do seu trabalho não são para ele, ou seja, não pode convertê-los em elementos da sua própria vida. As coisas que ele produz convertem-se para ele próprio em algo cada vez mais alheio, as quais, não são capazes de enriquecer seu conteúdo humano. Assim ele se converte cada vez mais numa mera mercadoria que é a sua força de trabalho (1995, p. 55).

Isso significa que, não se reconhecendo como ser capaz de transformar a realidade, os professores não se organizam com objetivos comum a classe. Ressalta Martins que o professor não é um profissional consciente de seu papel político e social, para o qual se abre a possibilidade de provocar mudanças (1995, p. 38).

Reconhecidamente o profissional professor tem se mostrado um alienado político, fazendo com que não reconheça nenhum sentido social, nenhuma eficácia em suas decisões, escolhas ou ações.

Nas palavras Simon Schwartzman, sociólogo brasileiro, ex presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) alienação política é a incapacidade de um povo em se orientar politicamente conforme seus próprios interesses; é o desinteresse total pelos fatos políticos (Revista online PUC, 2010).

Diante desse quadro, é imperioso que o professor se perceba inserido na sociedade e participe ativamente dos processos políticos para que a situação

seja transformada. É necessário inverter um estado de alienação em um de participação responsável, ativa e consciente, com a finalidade de despertar a consciência política dos professores, devido ao papel que exercem junto à sociedade, amparados sempre pelo senso de responsabilidade e justiça.

Isso nos leva ao segundo aspecto, qual seja, a necessidade de vivenciar o real exercício da democracia pela classe docente, tão acostumada a não serem ouvidos nas decisões educacionais.

José Saramago, prêmio Nobel de Literatura, em seu famoso discurso no Fórum Mundial Social sobre a chamada falsa democracia preceitua

Tudo se discute nesse mundo, menos uma única coisa; não se discute a democracia. A democracia está aí, como uma espécie de santa no altar, de quem já não se esperam milagres, mas que está aí como uma referência: A democracia! E não se repara que a democracia que vivemos está sequestrada, condicionada, amputada, porque o poder do cidadão, o poder de cada um de nós, limita-se na esfera política, a tirar um governo que não se goste a pôr um outro que talvez se venha a gostar. Nada mais (FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, 2005).

E continua dizendo que na falsa democracia mundial, o cidadão está à deriva, sem oportunidade de intervir politicamente e mudar o mundo. Actualmente, somos seres impotentes diante de instituições democráticas das quais não conseguimos nem chegar perto (SARAMAGO, 2005).

Diante do exposto, para mudar esse panorama, é de extrema importância à participação dos professores na elaboração das políticas públicas educacionais, tanto nas discussões como na tomada de decisões. Isso significa acabar com uma tradição que se perpetua a séculos de autoritarismo e burocracia, onde a participação da sociedade não é levada a efeito e, principalmente, compete ao professor a conquista de seu espaço político cabendo a este cidadão superar a alienação e criar outro professor.

4. PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PME

Inicialmente, cumpre esclarecer que o PME do município estudado contou com cinco fases abertas à participação popular, que foram:

1ª Fase: Apresentação do Plano Nacional de Educação à comunidade e convite à população para participarem do Plano Municipal de Educação;

2ª Fase: Escolha dos membros para formação das Comissões de elaboração do Plano;

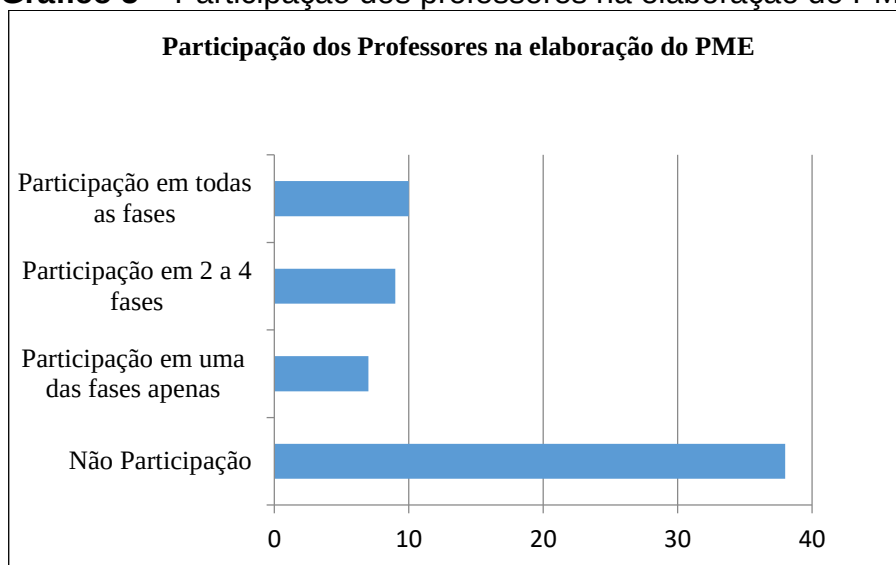
3ª Fase: Levantamento de dados e discussão das metas e estratégias;

4ª Fase: Fórum de apresentação da proposta do plano para sugestões e adequações;

5ª Fase: Apresentação do PME concluído.

Das fases elencadas houve a seguinte participação dos professores:

Gráfico 5 – Participação dos professores na elaboração do PME



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Tendo em vista que o princípio da participação é o elemento central de todo o processo de construção do PME, observa-se que na realidade estudada a participação dos professores, um dos protagonistas do processo educativo foi muito pequena, ou seja, apenas 16% dos professores participaram de todas as fases de elaboração do documento, enquanto aproximadamente 60% dos docentes não participaram de nenhuma das fases descritas.

De acordo com o MEC, no documento online de Olho nos Planos:

Para que os Planos de Educação estejam sintonizados com os desafios locais, regionais e nacionais, é fundamental que em seu processo de elaboração, revisão e monitoramento seja contemplada a pluralidade de vozes e olhares sobre a educação. Afora a participação dos gestores, dirigentes de ensino e especialistas em educação, é essencial considerar a opinião de toda a comunidade escolar, ou seja, professores, coordenadores, merendeiros, secretários, agentes de apoio da escola, estudantes, pais, mães e responsáveis (BRASIL, 2014).

Assim, era de fundamental importância que a participação da classe docente ocorresse durante a elaboração do PME.

Entretanto, para que houvesse a participação almejada, fazia-se necessária uma prévia organização para que os professores realmente estivessem prontos para tomar o processo de criação do PME nas mãos.

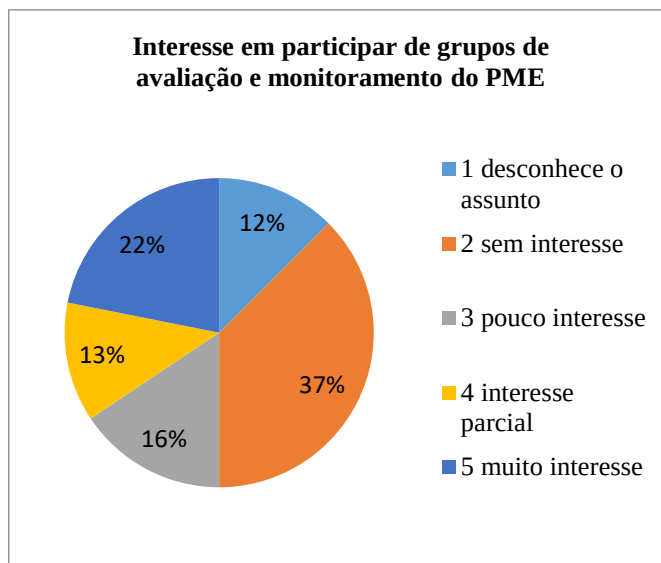
Quatro pontos deveriam ser observados pelos gestores do município que viabilizasse a participação dos docentes (MONLEVALE, 2013): uma ampla convocação dos professores; a elaboração de regras claras para participação das comissões de elaboração do plano; a divulgação prévia do material discutido e elaborado pelas comissões e um amplo debate antes da aprovação final.

Nesse sentido, era necessário que a participação dos professores ocorresse de diferentes modos nas etapas do processo, ou seja, os professores deveriam ser convidados a participar do processo de elaboração do plano, analisando desde os resultados dos estudos diagnósticos, sendo consultados sobre os principais problemas da educação municipal, debatendo as prioridades, acompanhando e participando das tomadas de decisões dos objetivos e metas a serem implementadas no PME, pois na verdade são esses atores que irão viabilizar a execução prática do plano.

5. MONITORAMENTO DA EXECUÇÃO DO PME

O último aspecto analisado refere-se à participação dos professores no monitoramento e execução do PME. Indagados se gostariam de fazer parte de um grupo para monitoramento da execução do PME obteve-se os seguintes resultados, em uma escala crescente do nenhum interesse a muito interesse em participar.

Gráfico 6 – Monitoramento da Execução do PME



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

O documento norteador de elaboração dos PME estabelece que

O Plano Municipal deve prever e determinar os momentos estratégicos para realizar uma avaliação das ações e das atividades que estão sendo desenvolvidas e analisar os resultados que estão sendo alcançados com o objetivo de poder redirecionar as estratégias de execução. Dessa forma, é importante elaborar alguns instrumentos que sirvam não apenas para realizar o acompanhamento das ações, como também para avaliar os resultados alcançados e realimentar a dinâmica do processo executivo do Plano. Nessa perspectiva, é fundamental que, concluída a tramitação e aprovada a lei do PME, se constitua um fórum permanente para seu acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2005. p. 31/32)

Isto significa que, concluído o documento, é necessário que o mesmo seja avaliado e acompanhado. Nessa perspectiva, é fundamental que, encerrada a tramitação e aprovada a lei do PME, a organização de um grupo permanente para seu acompanhamento e avaliação, sendo de fundamental importância a participação dos professores nesse processo.

Entretanto, dos professores que responderam questionário metade encontra-se desinteressado em acompanhar e avaliar o PME, 12% não sabe do que se trata e apenas 22% dos docentes declararam-se muito interessados.

Esse panorama precisa ser revertido, pois a avaliação e acompanhamento pelo professor são fundamentais para uma melhor execução do PME. Na realidade, o próprio poder público local deve fomentar a sensibilização da comunidade educacional para que acompanhe e avalie o PME. Sensibilizado da importância do documento e das ações ali descritas o professor pode se tornar um

ótimo ator no acompanhamento e avaliação do documento, principalmente por se encontrar na ponta do processo educativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação social nas políticas públicas é um aspecto relativamente recente no Brasil, país conhecido pela sua tradição autoritária e conservadora. Relativamente à participação dos professores nas políticas públicas, historicamente os docentes por força de uma contínua pressão política, foram despersonalizados como núcleo político ativo, através de manipulação das classes dominantes.

O professor sempre serviu aos interesses das classes que estavam no poder (MARTINS, 1995), atendendo politicamente como instrumento de realização de uma determinada ordem de acontecimentos sociais imposta. Em outras palavras, significa que o docente serve aos interesses políticos, porém não participa das decisões e, mormente do poder.

Atualmente, os professores formam um grupo extremamente numeroso e bem mais informado do que outrora para se desprezar o seu potencial, especialmente quando se visa alcançar uma educação de qualidade.

Entretanto, a partir do exposto, observa-se que apesar da determinação legislativa de participação dos professores na elaboração do PME, isto não basta para que realmente ocorra à participação na implementação dessa política. A almejada participação necessita da apropriação de uma cultura de democracia participativa, despertando o sentimento de coautoria nas ações.

Para tanto, faz-se necessário que o poder público de cada localidade tenha a iniciativa de criar instrumentos de participação ativa dos docentes nas decisões, tendo como ponto de partida ações de formação e valorização da educação e da própria participação do professor enquanto cidadão.

O desafio é enorme, e o processo, que é coletivo, exigirá, ainda, disposição por parte dos envolvidos para compreender que todos fazem parte de uma unidade local para que o município avance em qualidade com equidade, com foco no direito de cada cidadão.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. F. **Participação social e estima de lugar**: Caminhos traçados por jovens estudantes moradores de bairros da regional III da cidade de Fortaleza pelos mapas afetivos. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Fortaleza – CE, 2010. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4848. Acesso em: 15/03/2016.

ALVES, J. C. M. **A participação social a partir do Programa Federal Territórios da Cidadania**: o caso do território do Cariri/CE. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável. Juazeiro do norte – CE, 2013. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9842. Acesso em: 14/02/2016.

ARNSTEIN, S.R. **A Ladder of Citizen Participation**. In Journal of the American Institute of Planners, Vol. 35, No. 4, July 1969, p. 216-224. Disponível em: <https://www.planning.org/pas/memo/2007/mar/pdf/JAPA35No4.pdf>. Acesso em: 14 março 2016.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Educação Cidadã: 3.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014** de 26/06/2014. Plano Nacional de Educação 2014- 2024. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação** – PME / elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005. 98p.

CRESWELL J. W.; CLARK V. L. P. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Porto Alegre. Penso, 2013.

DE OLHO NOS PLANOS. **Planos de Educação**. Disponível em <<http://www.deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/>>. Acesso em 20/05/2016

FERREIRA L. A. M.; NOGUEIRA F. M. B. **Impactos das Políticas Educacionais no Cotidiano Das Escolas Públicas Plano Nacional De Educação**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidia_no_escolas_publica_PNE.pdf> Acesso 24/03/2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15/04/2016.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. **Quixotes hoje**: Utopia e Política. Discurso de José Saramago. Porto Alegre, 2005. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LbsV_rP6zY0>. Acesso em 12/04/2016.

MACIEL A. A alienação está arraigada na sociedade. Revista Jornalismo online PUC. 23/09/2010. Disponível em
<<https://revistasemen.wordpress.com/2010/09/23/a-alienacao-esta-arraigado-na-sociedade-%E2%80%93-ii/>>. Acesso em 23/04/2016.

MARTINS M. A. V. **O professor como agente político**. São Paulo. Loyola, 1984.

MENDONÇA, L. C. **Participação na Organização**: uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas. São Paulo: Atlas, 1987.

MINAYO, M. C. De S. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis. Vozes, 2001. 80p

MONLEVALE J. **Metodologia para construção dos Planos Municipais de Educação**. Vitória. 2013.

MONTORO, A. F. **Construir uma sociedade mais justa**. In: CHALITA, G. (Org.) Vida para sempre jovem. São Paulo: Siciliano, 1992.

VAZ, José Carlos. Gestão Democrática da Educação. Revista eletrônica Fundação Perseu Abramo (2006) – Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/formacao/pt-no-parlamento/textos-e-publicacoes/gestao-demo-cratica-da-educacao> Acesso em: 10 jun 2015.

VIEIRA L. S. **Planos e políticas educacionais**: das concepções às práticas. IN: **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. Donaldo Bello de Souza, Ângela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PERCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA PELA SOCIEDADE E CULTURA DO PRECONCEITO: repercussões nas relações interpessoais na escola

GRANERO, Ana Júlia Pereira – Uni-FACEF⁴⁰²

ALMEIDA, Gabriela Maia de – Uni-FACEF⁴⁰³

ANDRADE, Lara Villaça de – Uni-FACEF⁴⁰⁴

ALVES, Maria Cherubina de Lima – Uni-FACEF⁴⁰⁵

1. INTRODUÇÃO

O conceito de deficiência é caracterizado pela perda ou falta de uma função ou estrutura física ou mental. Na década de 70, a visão sobre a deficiência permeava em âmbitos médicos um viés científico, ou seja, a deficiência era vista como uma patologia incapacitando a pessoa de exercer outras funções. Em meados dos anos 80, com o “Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência” (1981) iniciou-se um movimento que buscava a transformação da visão limitada da pessoa com deficiência.

O aspecto atual da deficiência abrange campos culturais, sociais e individuais, uma vez que a classificação e conceituação de deficiência foi se modificando, descaracterizando a deficiência da pessoa. Entretanto, ainda é presente uma percepção preconceituosa e estereotipada, sendo necessário um esclarecimento de alguns termos ligados à deficiência, como a incapacidade, sendo considerada uma consequência direta da mesma, e como a desvantagem que apresenta uma inter-relação entre indivíduo e sociedade.

O objetivo deste artigo é discutir aspectos da percepção social da deficiência que possam influenciar o preconceito presente nas relações interpessoais na escola. Através de uma revisão bibliográfica crítica, foi organizado um material que sustenta a discussão sobre as múltiplas visões sobre a deficiência e o preconceito em relação às pessoas com deficiência nas escolas, que levam mais à exclusão do que à aceitação da diversidade.

⁴⁰² Estudantes do curso de Psicologia do Uni-FACEF - Centro Universitário Municipal de Franca. E-mail: anajuliagranero@outlook.com; BibiMaia31@hotmail.com; laravillacadeandrade@hotmail.com.

⁴⁰³ Estudantes do curso de Psicologia do Uni-FACEF - Centro Universitário Municipal de Franca. E-mail: anajuliagranero@outlook.com; BibiMaia31@hotmail.com; laravillacadeandrade@hotmail.com.

⁴⁰⁴ Estudantes do curso de Psicologia do Uni-FACEF - Centro Universitário Municipal de Franca. E-mail: anajuliagranero@outlook.com; BibiMaia31@hotmail.com; laravillacadeandrade@hotmail.com.

⁴⁰⁵ Docente do curso de Psicologia do Uni-FACEF - Centro Universitário Municipal de Franca. E-mail: mcherubina@gmail.com.

2. A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA E SUAS MUDANÇAS: os olhares para as deficiências ao longo da história

Ao analisar os termos usados durante os diversos períodos históricos vivenciados pela humanidade, através de uma ordem cronológica, para se referir à pessoa com deficiência, é possível notar os valores culturais e sociais expressos nas nomenclaturas utilizadas.

Segundo Amiralian (1986), na Idade Antiga, por exemplo, acreditava-se que as pessoas com deficiência ou que possuíam corpos com impedimentos, eram aberrações e resultados de forças sobrenaturais. Nesse momento histórico, eram realizados procedimentos conhecidos como a trepanação, que consistia na abertura de um orifício no crânio do indivíduo, utilizada frequentemente pelos povos egípcios, com o intuito de permitir a saída dos espíritos malignos daquele corpo, uma vez que a crença da época, era que a deficiência e especialmente as doenças mentais estavam diretamente ligadas a uma concepção demonológica.

A valorização da estética e de um corpo idealizado, de acordo com Amiralian (1986), ocorria em regiões como Esparta, onde as pessoas consideradas aleijadas eram sacrificadas, por não possuírem corpos sadios e fortes, uma vez que os espartanos representavam um povo guerreiro.

Durante a Idade Média, ou Idade das Trevas, as crenças em fatores sobrenaturais se intensificaram, a prática da magia era aceita e as ações humanas eram justificadas, muitas vezes, como submissões a forças e poderes invisíveis, que eram capazes de controlar o agir humano, para o bem e o mal. Porém, as deficiências e doenças mentais eram tratadas com rigores distintos: os psicóticos e epiléticos eram relacionados a possessões demoníacas, enquanto cegos eram vistos pela sociedade da época como profetas.

Durante a Idade Antiga e Média já havia formas padronizadas de cultivar o corpo e habitá-lo. As pessoas que nasciam fora do padrão imposto pela cultura eram tratadas através de uma visão mística acerca da deficiência, ou seja, eram categorizadas como anormais, e na maioria das vezes associadas à

manifestação de um fenômeno demoníaco. Entretanto, cabe aqui ressaltar que estas atitudes eram formas de lidar com a diferença dentro de cada cultura. Atualmente, estas formas podem ser interpretadas como próprias de um caráter preconceituoso.

O olhar assistencial teve seu início no final da Idade Medieval e foi influenciado pelas instituições religiosas. Eram organizações que abrigavam aqueles que haviam sido abandonados ou estavam desamparados por algum motivo, porém, o olhar cristão da época reforçava a visão de que todas as pessoas que possuíam um corpo com impedimentos estavam à margem da sociedade. Assim, a assistência oferecida possuía uma relação direta com a caridade, ou seja, era vista como um ato de benevolência e não com o intuito de tornar o indivíduo autônomo.

A partir deste momento iniciou-se a institucionalização da pessoa com deficiência, ou seja, eram criados locais que possuíam caráter assistencial. Porém, hoje isto pode ser compreendido como uma forma de afastar a deficiência do campo de visão da sociedade. Por meio deste paradigma houve a segregação dos indivíduos com deficiência em relação ao corpo social.

Com o início do Renascimento, as ciências desempenharam o papel de buscar soluções científicas para os problemas dessas pessoas, ou seja, a deficiência passou a ser encarada através do olhar científico e foi associada a doença, que deveria ser tratada.

O olhar da medicina, contribuiu para que a deficiência fosse desvinculada do caráter místico que possuía, porém, ao se preocupar somente com o diagnóstico, a deficiência passa a ser percebida, como algo que surge antes da pessoa, ignorando as outras variáveis que formam um indivíduo. Portanto, a questão que deve ser levantada atualmente, é como a sociedade deverá enxergar um corpo com impedimentos sem relacioná-lo à anormalidade, um julgamento meramente estético, já que o diagnóstico só pode ser realizado, quando comparado com um corpo não deficiente.

O paradigma atual, consiste em compreender que a deficiência não é uma doença e sim, uma condição, ou seja, um estado. Desta forma, as ciências humanas adotam variáveis culturais, sociais e individuais, que buscam contribuir para o desenvolvimento social, físico e psíquico dessas pessoas.

3. CONCEPÇÃO BIOMÉDICA ACERCA DAS DEFICIÊNCIAS

De todas as concepções de deficiência apresentadas ao longo da história, escolhemos nos ater com mais detalhamento à concepção biomédica que, tal como as demais, potencializou a manutenção do preconceito, porém, de forma específica, através da lógica da ciência tradicional.

De acordo com Balleotti e Omote (2008) após o século XVI com o avanço da medicina a construção da concepção organicista da deficiência passou a ser influenciada, caracterizando a mesma como um problema que deveria ser discutido e resolvido por âmbitos médicos e não mais religiosos.

Para os autores, autonomia é um conceito fundamental para estabelecer uma caracterização de condição corporal atípica como normal ou patológica, pois esta dá a possibilidade de separar a deficiência da condição de doença, já que muitos dos sujeitos que possuem variações corporais podem realizar seus objetivos e metas. A partir do momento em que a deficiência é atrelada ao impedimento de realização dos projetos pessoais permitimos que estes sejam descritos de outra maneira, mas que devem ser desenvolvidos. Portanto, faz-se necessário redefinir a ideia de autonomia para que a fronteira entre eficiência e deficiência possa fluir e prosperar. Tauber (2005) nos revela que ao invés de pensar a autonomia como soberania, devemos considerá-la dentro de uma ética de cuidado, de dependência e participação, pois é uma forma de prosperar e separar essa visão patológica da deficiência, fundamentando a mesma no aspecto da diferença, e não mais, no campo da doença.

O teor científico e biológico continua caracterizando a pessoa com deficiência como doente, já que as manifestações físicas e comportamentais são vistas como sintomas. Utilizou-se para conceituar e discorrer sobre essa concepção Moreira (1999).

4. A PERCEPÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

A deficiência é caracterizada, de acordo com Amaral (1995), como toda e qualquer perda, falta ou alteração de uma estrutura ou função, qualquer que seja sua causa. Estas alterações podem ser temporárias ou permanentes, advindas congenitamente ou adquiridas ao decorrer da vida. Portanto, a deficiência não é algo

estático e determinado, ela varia em sua forma, em seu processo e em como ela vai ser gerida e desenvolvida dependendo da pessoa que a possui.

Já a incapacidade está atrelada a esse mecanismo e surge como uma consequência direta, sendo caracterizada pela restrição que a pessoa com deficiência possui desencadeada pelo processo de perda. A incapacidade pode ser progressiva ou regressiva, temporária ou permanente (AMARAL, 1995).

Por fim, Amaral (1995) pontua que a desvantagem é caracterizada pela inter-relação entre o indivíduo com deficiência e a sociedade, ela também é considerada como uma consequência da deficiência ou até mesmo da incapacidade, já que limita o indivíduo, ou o impede de desempenhar um papel relacionado ao corpo social.

Outro aspecto, de obstáculos relacionados à deficiência é o modo com que a sociedade funciona e é organizada. Esta simplesmente exclui as pessoas com deficiência, devido ao seu foco ampliado em sua incapacidade e não na característica da desvantagem que pode ser inerente a todos e na potência do ser humano.

O modo com que a sociedade funciona e modelo construído da deficiência tem sido rompido através do movimento dos últimos 30 anos de construir um novo paradigma. É possível perceber uma significativa mudança, pois as pessoas com deficiência passaram a se tornar pacientes com o desenvolvimento da Medicina, ao invés de serem vistos como meios para exercitar a caridade. Atualmente, são tidas como pessoas que lutam por direitos e igualdade. Houve um deslocamento do assistencialismo para a política e direitos humanos nesses últimos anos, passando a fortalecer e construir novas perspectivas das pessoas com deficiência.

Para Sá e Rabinovich (2006), durante séculos a caracterização dos deficientes como "inválidos" fazia referência a "indivíduos sem valor", sendo assim, eles eram considerados socialmente inúteis, como um empecilho para a família e para a sociedade. Entretanto, atualmente, utiliza-se o termo "pessoa com deficiência" e considera-se um avanço na forma de classificar e categorizar, já que o termo foi alcançado por meio de movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo o Brasil.

5. O PRECONCEITO, A DEFICIÊNCIA E COMPORTAMENTO HUMANO

O preconceito não é inato ao humano, ou seja, é construído a partir de conflitos psíquicos e estereótipos criados no pensamento (CROCHÍK, 1996), portanto, sua instalação se dá na medida em que o homem se desenvolve. Existem algumas teorias que buscam explicar o preconceito:

As teorias sobre o preconceito, que foram desenvolvidas neste século, podem ser agrupadas da seguinte forma: 1. teorias que utilizam conceitos psicanalíticos para explicá-lo como produto de mecanismos de defesa que surgem frente à frustração. Os indivíduos preconceituosos procurariam um objeto para justificar a sua insatisfação com a situação devida; 2. teorias que consideram que o preconceito resulta de perturbações no desenvolvimento de estruturas psíquicas, o que levariam o indivíduo a tornar-se predisposto a ele; 3. teorias para as quais o preconceito é fruto da socialização, ou seja, os indivíduos se adaptariam às normas e aos valores cultura transmitidos; 4. teorias que julgam ser o preconceito um produto dos conflitos entre interesses sociais diversos; e 5. teorias que consideram ser o preconceito um problema cognitivo. Ou seja, os indivíduos para poder compreender o mundo, simplificam-no através de este estereótipos (DUCKITT apud CROCHÍK, 1996, p.9).

Os estereótipos, para Crochík (1996), podem ser considerados como construções mentais advindas da cultura, em que ocorre a generalização de características frente a um grupo ou uma situação. Tal mecanismo se instala mediante à praticidade e à imediaticidade, pois ao generalizar as características o estereótipo reduz a atividade mental crítica do indivíduo.

Para Silva (2006), o contato com as pessoas com deficiência evidencia aspectos da fragilidade humana, já que elas destoam dos padrões normativos impostos pela sociedade. Sendo assim, o preconceito surge como uma tentativa de evitar a revelação que a pessoa com deficiência nos traz, já que somos incompletos e inconstantes, além de sempre querermos esconder aspectos ruins que compõe a nossa personalidade.

Utilizando a teoria da psicologia analítica junguiana, podemos pensar que a dimensão psíquica do homem tem duas estruturas que permitem entender a manutenção do preconceito: persona e sombra (SILVEIRA, 1981). A persona seria a estrutura que explica que as pessoas usam máscaras sociais, conforme os ambientes que estiverem, demonstrando suas melhores qualidades e habilidades. Em contraponto à persona, todas as pessoas também teriam a estrutura da personalidade denominada de sombra, que abarca todas as características

negativas da pessoa, que ela não aceita sobre si mesmo e, em função disso, tende a projetá-las, ou seja, atribuí-las, a outras pessoas.

No preconceito às pessoas com deficiência, pode estar operando a projeção da sombra social naqueles que têm evidente seus déficits e incapacidades. E assim, ao projetar neles sua sombra, as pessoas tendem a se sentirem melhores e “mais normais” do que o outro, o que pode ser uma fonte perversa de satisfação.

A partir da construção do preconceito social pode-se perceber que a inclusão escolar da pessoa com deficiência, surge como uma alternativa que visa amenizar o preconceito, ou seja, desconstruir estereótipos a partir da experiência, porém ao ser inserido no contexto escolar, o indivíduo com deficiência não recebe os recursos necessários, estrutura social e escolar para que a inclusão seja efetiva e real. Desta forma, a escassez de recursos impossibilita a ocorrência de uma aprendizagem efetiva do conteúdo, culpabilizando e atrelando a incapacidade à pessoa com deficiência e não ao contexto em que ela está inserida, o que provoca uma distorção da realidade.

6. EDUCAÇÃO: integração e inclusão

Sanches e Teodoro (2006) revelam que o movimento de integração escolar começou no século XX com os países nórdicos. As crianças com deficiência foram colocadas em classes regulares e acompanhadas por professores do ensino especial. Outro aspecto deste período histórico, foi a mudança no cenário médico, pois através do pesquisador Warnock Report (1978) foram proporcionadas novas perspectivas ao nível de ensino das crianças excluídas. Introduziu-se o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), mudando a análise das dificuldades escolares e da deficiência. Propõe-se uma avaliação por critérios educativos e não somente médicos.

Com movimentos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, deu-se origem a importante Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) na qual 92 países e 25 organizações concordaram com o princípio fundamental da escola e da educação inclusiva, sendo este:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (BRASIL, 1994, p.11-12).

Além disso, Laplane (2004) ressalta a importância da aprendizagem, e o quanto os ambientes precisam ser planejados de modo que as particularidades e diferenças de cada indivíduo sejam levados em conta.

A construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Isto quer dizer que a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura, a saúde integrem as classes, camadas e grupos hoje excluídos (LAPLANE, 2004, p.15).

Devido a esses movimentos apresentados por Sanches e Teodoro (2006), houve uma repercussão mundial da escolarização fora do sistema escolar regular. A escola de ensino especial começou a ser questionada, já que a educação é um direito de todos sem nenhuma distinção, colocar as pessoas com deficiência em instituições separadas alimentava a exclusão e o preconceito.

Um aspecto considerável a ser levantado é que apesar da escolarização especial ter sido questionada e criticada após algum tempo, por conta de sua segregação, não se pode negar a fundamental importância da mesma no século XIX. A educação especial possibilitou compreender, desenvolver pesquisas e apresentar um novo olhar em relação a deficiência e crianças com dificuldades escolares. Além disso, a educação especial tornou-se acessível aos que eram afastados por conta da incompatibilidade, da incompreensão e da ignorância do sistema educacional e da sociedade.

A Educação Especial (evolução de ensino especial) é, segundo o que foi dito, um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com Necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens. Outros profissionais, outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas, menos exigentes), outros espaços, dentro da escola, mas a maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem. Uma Educação especial para alunos especiais. (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 69).

A integração escolar retratada por Sanches e Teodoro (2006), tem influência da Dinamarca com a posição legislativa de normalidade, a qual suas ideias no meio educativo promovem uma mudança de substituição das práticas

segregadas por práticas de experiências integradoras. A integração tirou as crianças e jovens das situações de ensino especial, em defesa da sua desinstitucionalização e normalização.

A situação de integração citada pelos autores citados acima, demonstra como a sociedade faz um movimento de exclusão sob o aluno. Primeiramente, isso ocorre quando ele passa para a escola regular, pois o aluno com deficiência e o professor que o acompanham têm que lutar por lugares dentro da sala, além de ter que enfrentar um sistema que não apresenta nenhuma modificação com a chegada desse aluno. Posteriormente, é possível perceber que há uma tentativa de não etiquetar os alunos pela visão do diagnóstico médico, no entanto, este continua a ser determinante para a prática de alguns professores, ou seja, a criança e o jovem são o diagnóstico que recebem.

Para Sanches e Teodoro (2006), a integração é um movimento importante, isto é, ele ajuda a desencadear a inclusão, a qual possui sentido de igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. O conceito de inclusão é falado com falta de compreensão e sem prática pela maioria das pessoas que o falam, a mesma contempla todas as crianças e jovens com necessidades educativas e tem como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade.

O respeito com o outro, a equidade e a justiça fazem parte da construção de uma sociedade democrática e ativa. Sendo esses princípios essenciais para a geração de uma escola verdadeiramente inclusiva. “Este posicionamento obriga a um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação.” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 69). Este olhar a respeito da diversidade humana desencadeou um movimento que proporcionou que declarações como a de Salamanca (BRASIL, 1994), fosse assinada por diversos países que se comprometeram com os princípios da educação inclusiva.

Uma das principais ideias da escola inclusiva é que a escola deve ser para todos independente de sexo, cor, origem, religião, condição física, social, ou intelectual. Nela são oferecidos espaços para que todos os alunos aprendam e participem. Outro aspecto da escola inclusiva é o comprometimento de uma pedagogia capaz de educar a todas as crianças e jovens com sucesso, incluindo assim as mais desfavorecidas e que apresentam deficiências graves (LAPLANE,

2004). A diferença nesses modelos de escola, torna-se um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo é discutir aspectos da percepção social da deficiência que possam influenciar o preconceito presente nas relações interpessoais na escola. Através de uma revisão bibliográfica crítica, foi organizado um material que sustenta a discussão sobre as múltiplas visões sobre a deficiência e o preconceito em relação às pessoas com deficiência nas escolas, que levam mais à exclusão do que à aceitação da diversidade.

A educação inclusiva é necessária para o desenvolvimento de uma sociedade saudável, isto é, ela é responsável por incluir e não apenas integrar os indivíduos que passaram por uma instituição ou educação especial. A inclusão faz referência há algo muito maior do que apenas ao ensino regular, ela é faz parte do desenvolvimento humano, pois eles estão interligados e se relacionam de forma significativa, já que por meio deles a sociedade é interferida socialmente, culturalmente e economicamente.

Através do movimento histórico desenvolvido no artigo acerca do temas preconceito, inclusão, integração, educação e deficiência, constata-se que a naturalização da exclusão é um conceito coletivo passado por meio das culturas vigentes, entretanto para que haja uma construção de um corpo social mais humano é necessário ampliarmos os conceitos e olharmos para a pessoa e não para as incapacidades e limitações que elas não remetem.

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças” (MANTOAN, 2003).

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. Psicologia do excepcional. São Paulo: EPU, 1986.

_____. et. all. Conceituando deficiência. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v.34 n.1, fev. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102000000100017>. Acesso: 09 maio. 2017.

BALEOTTI, Luciana; OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 71-78, 2014. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/cto.2014.008>>. Acesso: 10 maio. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 ago 2017.

CROCHÍK, José. Preconceito, Indivíduo e Sociedade. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.4, n.3, 1996.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Wederson; SANTOS, Rufino. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional dos Direitos Humanos**, São Paulo, n. 11, p. 65-77, 2009.

FERNANDES, Lorena; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144, 2011. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf>. Acesso: 11 maio. 2017.

LAPLANE, Adriana L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria C.R., LAPLANE, Adriana L.F. (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.5-20.

MACEDO, Marasella; et al. Histórico da Inclusão Escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.1, n.2, p.179-189, 2014.

MANTOAN, Maria T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA, Fabiana. Normalidade e patologia em educação especial. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.19, n.2, p.2-9, 1999.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.1, n.2, p. 65-73, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf>. Acesso: 11 maio. 2017.

SÁ, Sumaia. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.16 n.1, abr. 2006.

SAETA, Beatriz. O Contexto Social e a Deficiência. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.1, n.1, p. 51-55, 1999. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_1__Numero_1/artigo7.PDF>. Acesso: 09 maio. 2017.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v.8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso: 26 agosto. 2017.

SILVA, Luciene. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.33, 2006.

SILVEIRA, Nise da. **Jung**: vida e obra. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges – UNESP

1. APRESENTAÇÃO

Com a crescente expansão do fluxo de informações, produtos e capitais entre os países, verifica-se o desenvolvimento de um novo conceito de mundo, presente nas mais diversas esferas da sociedade. O âmbito educacional representa uma importante vertente de como as formas de organização deste novo cenário mundial estão sendo propagadas, uma vez que uma inédita configuração de professor passa a ser desenvolvida com o objetivo de atender à nova concepção de espaço escolar, e, de educação em geral.

As transformações no âmbito da educação podem ser observadas em vários aspectos, desde parte da produção acadêmico-científica, que retrata estudos que abarcam reformulações para a melhoria do sistema educativo⁴⁰⁶, até a própria política educacional, com a introdução de novos currículos e propostas que visam à formação do aluno enquanto cidadão. Nesse contexto, a visão de que tanto a formação inicial quanto a formação continuada do professor são essenciais para o desenvolvimento de um educando crítico e autônomo vem ganhando espaço.

Inserido nas diretrizes de uma nova concepção de profissionalização docente, o presente trabalho objetiva abordar a questão da formação continuada como uma prática fundamental para que se desenvolva competências necessárias na atuação em sala de aula. Para tanto, o referencial teórico deste trabalho se incide sobre o estudo de autores que abordam a formação de professores a partir de um viés integral, contínuo e progressivo.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

⁴⁰⁶ São muitos os estudiosos que se debruçam acerca de uma nova estrutura educacional. Dentre eles, pode-se citar LIBÂNEO (2004) e VEIGA (2008).

A educação de professores no Brasil tem sido um tema bastante pesquisado nas duas últimas décadas. Como forma de se responder as problematizações referentes à profissionalização docente, novas possibilidades são discutidas na esfera política, social, científica e prática. As legislações e os referenciais instituídos pelo governo, as organizações não governamentais, as pesquisas acadêmico-científicas e as discussões no âmbito das redes de ensino público e privado são apenas alguns desses exemplos.

Devido a essas possibilidades de discussão acerca da profissionalização docente, atualmente, pode-se perceber uma quantidade significativa de terminologias referentes à formação continuada. Seguem-se algumas dessas nomenclaturas que foram e/ou ainda são utilizadas em referência à formação continuada do professor.

A expressão *reciclagem* foi bastante usada na década de 1980, e esteve associada “à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 1995, p. 14). Nesse sentido, evidencia-se o caráter limitado e restritivo da expressão, uma vez que, além de não considerar a complexidade do processo ensino-aprendizagem, compreende a profissionalização docente como uma ação homogênea e desconsidera a realidade social vivenciada no âmbito escolar.

Igualmente presente nos textos acadêmicos dos anos 80, o vocábulo *atualização* aparece com “o sentido de “tornar atual” o conhecimento do professor, considerado desatualizado, pela rotina no dia-a-dia” (HYPOLLITO, 2000, p. 102). Depreende-se que este vocábulo pode vir a desvalorizar o conhecimento do professor, pois não leva em conta a formação inicial do mesmo nem tampouco sua bagagem cultural. Assim, *atualização* pode não se apresentar como apropriado na medida em que muitas vezes se refere a saberes que o professor não tem acesso.

Outro termo encontrado é o de *aperfeiçoamento*, o qual pode ser compreendido “como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (ALTENFELDER, 2005, p. 1). Tal nomenclatura não condiz com o aspecto educativo em sua forma global pois desconsidera a construção permanente de conhecimentos.

A palavra *treinamento*, também encontrada nos discursos da área da educação, não nos parece muito adequada na perspectiva da formação docente, pois “treinar implica “repetição mecânica” e passividade de quem é treinado. Essa terminologia nos faz lembrar em adestramento de animais. Tais ações dependem de automatismos, e não da manifestação da inteligência” (HYPLLITO, 2000, p. 101). Desse modo, é evidenciado apenas o aspecto técnico.

A terminologia *capacitação*, muito adotada atualmente, pode ser empregada desde que seja considerada como uma “ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de educadora, a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, se tornar capaz” (ALTENFELDER, 2005, p. 1).

De acordo com Marin (1995), as expressões que se apresentam como mais adequadas em relação à profissionalização docente seriam *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada*, já que, além de reconhecer estudos e pesquisas enquanto conhecimentos primordiais nesse processo, consideram também os saberes docentes adquiridos em sua trajetória de vida. Dentre esses termos, a autora considera *educação continuada* como o mais completo, pois “tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p. 19).

O presente trabalho também considera o termo *formação continuada* como integral e amplo na medida em que busca responder as problemáticas educacionais por meio da valorização do profissional docente a partir de uma visão crítica.

Entende-se que a formação do professor se faz a longo prazo, e não se finda com a conquista do título de graduação, pois “é um processo complexo, para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de serem todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura sua formação inicial” (CARRASCOSA, 1996, p. 10). É preciso, pois, que seja possibilitado ao professor formações e atualizações permanentes, onde se garanta facilidade de acesso aos programas de profissionalização.

Desse modo, a formação (inicial e continuada) deve contribuir para o desenvolvimento humano e profissional docente, englobando suas dimensões histórico-sociais, políticas e culturais:

Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. A construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 370).

Para Veiga (2008), a docência é igualmente uma atividade profissional entendida a partir de sua dimensão social, vinculada à própria história de seus sujeitos. Assim, o processo de formação de professores é multifacetado, e, inconcluso, uma vez que possui um início, mas nunca um fim. Trata-se, pois, “de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação” (VEIGA, 2008, p. 15).

Nesse sentido, a prática docente representa um elemento fundamental no desenvolvimento de saberes e valores. No entanto, há que se considerar, também, a indissociação entre teoria e prática, vertentes essas que precisam se inter-relacionar diretamente para a ocorrência da construção do conhecimento.

No entendimento de Demo (2004), é papel do professor saber reconstruir o conhecimento por meio da pesquisa, a qual deve ser aliada à sua prática. Apesar de a prática anteceder a teoria – pois é por meio daquela que o professor vivencia e transforma suas situações em sala de aula – ambas acontecem concomitantemente. O professor é, na sua essência, um constante pesquisador, na medida em que só consegue ensinar quando aprende de forma efetiva. Também para Maldaner (2000, p. 391):

A ideia de professor/pesquisador, que cria/recria sua profissão no contexto da prática [...] permite superar as formas tradicionais de treinamento em serviço cujos resultados satisfazem, apenas, a quem gosta de grandes números e dados estatísticos e precisa justificar a aplicação de verbas públicas ou de agências internacionais.

O reconhecimento do educador mediante o espaço político-social que o cerca é fundamental para uma prática transformadora, a qual estaria imbuída “de um conjunto de ações que deveria se desenvolver a partir do reconhecimento da

importância de elementos e informações tradicionalmente desconsiderados no estudo das questões da educação” (VICTÓRIO FILHO, 2002, p. 68).

Aliada à concepção de que a prática docente pressupõe liberdade na elaboração de novas propostas, uma formação pautada na integralidade é, também, fundamental na constituição da preparação profissional docente. Para Severino (2003, p. 73), o professor deve ser formado mediante apropriações de toda natureza que não somente sua formação específica, e, ser compreendido para além de sua atuação nas instituições educacionais, pois:

[...] educação não é sinônimo de ensino, pois significa também uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade. O que constitui, pois, a característica referencial do trabalho educativo é a educabilidade, da qual a docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva.

Percebe-se, pois, que a formação do professor não se restringe unicamente a sistematizações metodológicas de ensino, como a habilitação técnica e/ou competências didáticas. Trata-se de uma formação humana mais abrangente, já que “não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador” (SEVERINO, 2003, p. 75).

De modo semelhante ao autor anterior, Alarcão (2004, p. 12-13) também enxerga o professor em sua dimensão pessoal e profissional, compreendendo a formação de professores como “um projeto social, político e institucional, capaz de acolher e fomentar os projetos pessoais de cada um que, por sua vez, se devem desenvolver em projetos de grupos detentores de identidade profissional”. Nesse aspecto, um trabalho conjunto, baseado no interesse em se conhecer as condições sociais que permeiam o espaço escolar, se faz essencial para o crescimento do professor em sua totalidade.

Ao abordar a questão da formação contínua, Oliveira-Formosinho (2009) observa que a melhor expressão utilizada para designá-la seria a de desenvolvimento profissional. Por ter uma característica mais integradora, essa expressão se relaciona com os processos de participação dos docentes na definição da ação, com os conteúdos e as competências concretas apreendidas, com os contextos de aprendizagem e com o impacto na aprendizagem dos alunos. Oliveira-Formosinho (2009, p.226) define o desenvolvimento profissional como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos.

A preocupação com uma educação focada no aluno está igualmente presente nos estudos de Zeichner (2003). Este autor afirma que o modelo autocrático de ensino, onde se constata a reprodução mecânica do professor, está sendo substituído por um modelo mais democrático no que diz respeito à participação, na tomada das decisões, dos diversos agentes que integram o espaço escolar. Ele observa que, com a nova maneira de se pensar a educação, várias mudanças surgiram, dentre elas, o reconhecimento do contexto cultural do aluno; o estímulo à compreensão, em detrimento da memorização sistêmica do educando; a valorização de experiências individuais; a utilização de outros recursos pedagógicos que não somente o material didático. Não obstante a teoria seja determinada por modificações que garantam uma formação mais reflexiva, o autor afirma que a prática muitas vezes não se faz dessa maneira (ZEICHNER, 2003).

A descentralização dos processos formais de escolarização é consequência da política neoliberal fundamentada na supremacia de governantes que são os principais elaboradores de normas a serem cumpridas pelos professores, apesar de não fazerem parte do universo escolar, e, portanto, não possuírem conhecimento sobre sua realidade cotidiana. Essa política, segundo Zeichner (2003), é incompatível com o movimento de democratização da educação, pois concebe o professor como simples reprodutor de políticas desenvolvidas por outros que tem uma visão limitada do processo educativo.

Nesse contexto, é tarefa do professor contestar a imposição de normatizações e diretrizes a serem seguidas. Para tanto, é importante que se repense a sua própria forma de conceber a prática educativa, e não oferecer resistência a mudanças que visem à integralização da educação. É preciso que haja uma reorientação sobre o seu papel/natureza em ensinar e aprender, sendo necessário inserir novas formas de currículo e de práticas, mesmo que o currículo prescrito não mude. Zeichner (2003, p. 43) acredita que esse novo olhar contribui para a formação reflexiva do professor, cuja premissa se baseia na construção de

uma sociedade mais justa em todos os aspectos e no fundamento de “como as teorias práticas que residem nas práticas do educador (conhecimento na ação) não de contribuir com o processo de desenvolvimento do professor”.

Pimenta (2002) afirma que o processo de formação inicial e continuada de professores se articula com a valorização da pesquisa e da prática enquanto condicionantes fundamentais para o desenvolvimento do professor reflexivo. Difundido com maior ênfase a partir da década de 1990, o conceito de professor reflexivo surgiu como forma de se idealizar uma determinada tipologia de professor, concebendo os professores como “sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas” (PIMENTA, 2002, p. 36). Nessa concepção, o ensino é visto como o ponto de partida e de chegada da pesquisa, a qual se constitui um instrumento de formação de docentes. A autora atenta para o fato de que, ao considerar o professor como principal sujeito nas inovações educativas, essa visão pode gerar uma excessiva valorização dele enquanto indivíduo. Segundo ela, para não incorrer em anacronismo, é necessário que se considere alguns pontos em relação à formação do professor reflexivo: a compreensão do contexto em que está inserido; a preocupação com abordagens que ultrapassam o viés técnico; a transformação das práticas por meio de perspectiva crítica, considerando o ensino como prática social concreta; a percepção de que o trabalho pedagógico não deve ser reduzido a ações individuais em sala de aula e de que a reflexão em si mesma não é suficiente para a resolução dos problemas da prática (PIMENTA, 2002).

Em relação à dinâmica que permeia a profissionalização docente, Nóvoa (1992) percebe que a formação deve estar embasada em uma postura crítico-reflexiva capaz de fornecer aos professores um pensamento autônomo. A formação pressupõe um investimento na pessoa do professor, a qual está ligada à sua experiência e à sua identidade pessoal, “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 20).

Com o objetivo de estimular “a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” portuguesas, Nóvoa (1992, p. 19) sugere a institucionalização de redes de (auto) formação participada, cuja característica presume a liberdade sobre a produção de

saberes para além da dimensão pedagógica. A experiência do professor deve ser partilhada e compreendida por meio da socialização dos sujeitos que compõem a escola e da afirmação de valores próprios da profissão docente, em um processo interativo e dinâmico, onde “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 22).

Nóvoa (1992) assegura que a preparação de professores precisa promover a autonomia contextualizada da profissão docente, fator que possibilita a formação do professor reflexivo bem como de seu autodesenvolvimento. Para que isso ocorra, é importante que a lógica da racionalidade técnica não se oponha à prática reflexiva, uma vez que ambas colaboram para o desenvolvimento de novas relações com o saber pedagógico e científico.

Assim, a emancipação profissional docente está diretamente relacionada com o posicionamento do professor enquanto protagonista na institucionalização de políticas educacionais.

No Brasil, o Ministério da Educação – juntamente com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e Instituições de Ensino Superior – passou a conceder uma maior atenção à educação de professores somente no final da década de 1990, quando passam a serem publicados diversos documentos específicos sobre a questão da formação de professores, desde a educação infantil até o ensino superior. Dentre esses documentos, pode-se citar, por exemplo: Referenciais para Formação de Professores (1998, 2002), Referenciais para a Formação de Professores Polivalentes (1998), Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002).

Além de documentos que propõem a implantação de políticas que venham a contribuir para o desenvolvimento da formação de professores, vários Programas são criados pelo Ministério da Educação com o objetivo de se fazer legitimar a melhoria da qualidade do trabalho docente. Nesse contexto, pode-se citar: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001), Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2007), Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (2007), Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (2009), dentre outros.

De acordo com a legislação educacional vigente no país, a formação continuada é um direito de todos profissionais de ensino. Consta no Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB/1996) que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

O documento anterior evidencia que é dever dos sistemas de ensino promover a formação continuada, proporcionando aos docentes, dentro da carga de trabalho, condições que viabilizem essa formação. Salienta-se que essa profissionalização deve vir acompanhada de uma “remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão)” (LIBÂNEO, 2004, p. 63), condições essas fundamentais para se garantir um exercício profissional docente de qualidade.

Também para Carrascosa (1996, p. 11), é necessário que o professor disponha de recursos com vistas a uma prática pedagógica mais eficaz, a partir de “uma infraestrutura adequada, que lhe permita trabalhar em condições minimamente aceitáveis (móveis, livros-texto, copiadoras, laboratórios, biblioteca, etc.)”, dispondo de “tempo para poder realizar uma preparação cuidadosa de suas aulas e também atender adequadamente a cada um de seus alunos”. Evidencia-se portanto a importância da profissionalização docente vir acompanhada de ferramentas que proporcionem uma prática mais eficaz, em outras palavras, de medidas que proporcionem a valorização do professor ao se considerar desde suas condições de trabalho até a implantação de um piso salarial que esteja compatível com a importância de sua profissão para o país.

Observa-se no Artigo 62 da LDB/1996 que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios são responsáveis por garantir “a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Isso mostra a preocupação em se distribuir as responsabilidades inerentes à profissionalização para diversas instâncias no sentido de atender à grande demanda pela formação (inicial e continuada). Consta, ainda, que a formação inicial deve ocorrer por meio de instâncias de nível superior como universidades e institutos superiores de educação,

e, que a continuada, deve ser disponibilizada no próprio local de trabalho ou em outras instituições de educação básica e superior. Assim, faz-se necessário que as políticas públicas articulem:

[...] de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira (CONAE, 2010, p. 78).

Atualmente, muitos programas públicos oferecem formatos de educação à distância, por meio da internet, com cursos semipresenciais e presenciais. Abarcam várias modalidades de ensino, sendo em sua maioria cursos formativos que oferecem certificados e diplomas profissionais, em nível médio, técnico ou superior e cursos de extensão. O termo *educação continuada* engloba uma infinidade de práticas, muitas vezes concebidas de forma genérica e sem a devida criteriosidade, as quais vão desde cursos oferecidos após a graduação, até qualquer tipo de atividade que favoreça o aprimoramento profissional, como por exemplo:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional (GATTI, 2008, p. 57).

Para Gatti (2008), a grande quantidade dos tipos de formação é resultado do processo histórico da sociedade contemporânea, e, em especial, das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos que compõem o espaço escolar. As problemáticas que permeiam esse universo são verificadas em pesquisas acadêmicas, servindo-se de base para a criação de discursos que sugerem a necessidade de se renovar o sistema de ensino.

A variedade de oferta de programas formativos nem sempre vem acompanhada de qualidade:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996, p. 150).

Acrescenta-se a isso a questão do mero cumprimento burocrático das atividades formativas, que muitas vezes são realizadas pelos professores a partir de imposições de órgãos oficiais ou mesmo da gestão escolar, sem um maior fundamento pedagógico que possibilite o envolvimento dos educadores.

Para que o docente se aproprie de determinado conhecimento de forma crítica, precisa possuir autonomia e liberdade, condições necessárias, igualmente, para o bom funcionamento do espaço escolar.

Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem até se pode exigir e obter eficiência mas não que respondam eticamente pelos resultados de suas atividades (AZANHA, 1998, p. 19).

Essa autonomia, contudo, não pode estar desvinculada dos pressupostos éticos da prática pedagógica. Pelo contrário, precisa ser entendida como um mecanismo necessário na implantação de um ambiente democrático e participativo, onde o professor seja capaz de:

[...] pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometido com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e jovens (PIMENTA, 2002, p. 44).

O trabalho docente deve consistir em mediar os conflitos de maneira que possa entender o sentido de sua ação no espaço escolar, sem se limitar a seguir mecanicamente as pressões, diretrizes ou ordens externas.

A formação continuada é um fenômeno permanente, em contínuo desenvolvimento, que envolve o profissional docente para além dos muros escolares. Nessa perspectiva, configura-se como uma mudança educativa em benefício de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar a partir de um sentido amplo e integral.

Faz-se necessário que a profissionalização docente não se resuma a técnicas e a processos burocráticos de transmissão exclusivamente conteudista, mas sim que possibilite novas formas de se pensar a prática desenvolvida na escola. Ao proporcionar maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais por meio da reflexão, a formação continuada é fundamental para a (re) significação do exercício da docência, uma vez que alia a formação inicial, base para o desenvolvimento do professor à construção de novas concepções. Assim, é fundamental que a formação continuada ocorra por meio de uma

ação reflexiva, não apenas sobre o método de ensino, mas também sobre o próprio contexto em que o professor está inserido, a partir de uma transformação qualitativa em sua forma integral.

Este trabalho procurou contribuir para uma concepção de formação continuada de forma ampla, pautada na valorização do saber docente e na construção de sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Prefácio. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.).

Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, p. 1-10, 2005. Disponível em: <http://www.forpedi.com.br/downloads/forpedi_anexo_240613751461.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

ALVARADO-PRADA, L. E. et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3614&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo, v. III, n. 4, p.11-21, 1998. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/63.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Documento Final da CONAE 2010.** Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. **Formação de Professores: Tendências Atuais.** São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CARRASCOSA, J. Análise da formação continuada e permanente dos professores de ciências ibero-americanos. In: MENEZES, L. C. (org.). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-69, 2008.

HYPOLLITO, D. Educação continuada: análise de termos. **Revista Integração**, São Paulo, n. 21, p. 101-103, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VICTORIO FILHO, A. **A formação contínua no cotidiano**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

PESQUISA-AÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE FRANCA EM BUSCA DA QUALIDADE

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia – UNESP⁴⁰⁷
ALMEIDA, Djanira Soares de Oliverira e – UNESP⁴⁰⁸

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo trazer dados a respeito da Tese intitulada como **“Qualidade nas escolas públicas: um estudo da gestão na implementação das políticas”**, tendo como referência a experiência da autora Sampaio como dirigente municipal de Franca no exercício de governo de 2013 a 2016. Neste período, a gestora investiu intensamente no processo de melhoria da qualidade da educação pública municipal, contribuindo a elevar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da cidade, com o aumento de mais de 8% no Índice do município, passando de 5,7 para 6,9, oferecendo aos cidadãos francanos o direito preconizado por lei. Isso só foi possível, graças a diversos investimentos direcionados à formação de professores e equipe gestora.

A maior responsabilidade de um gestor municipal, frente a uma secretaria, é garantir uma educação de qualidade, afinal deveria ser a meta de todos gestores públicos, pois educação é um direito social destinada ao cidadão e dever do Estado oferecer de acordo com estes padrões. A partir desse direito, nascem vantagens inerentes do educando que deve gozá-las por lhe pertencerem juridicamente como sujeito do conhecimento.

E para os envolvidos na trama, representantes do Estado e entes federados, gestores da secretaria, gestores da escola, impõe-se o dever e função de assegurar e efetivar esse compromisso, fazendo acompanhamento e intervenções necessárias, das pessoas que fazem parte desse círculo, suas devidas obrigações para a efetivação do referido direito. Mas, para acompanhar e intervir é necessário ter claro aonde se quer chegar e para isso a avaliação é essencial no processo.

A avaliação constitui-se em um instrumento essencial nesse processo e avaliar as políticas públicas foram necessárias para a conquista da melhoria educacional neste período. Foram analisadas as políticas da União, do Estado, do

⁴⁰⁷ Gestora da SME/ Franca-SP; Doutora em Serviço Social, pela UNESP - Campus Franca.

⁴⁰⁸ Professora na UNESP- Campus Franca, Livre docente em Educação e professora contratada pela FAPESF, Franca-SP

próprio município e também das escolas com IDEBs mais altos e mais baixos. A pesquisa-ação foi essencial para uma das autoras acompanharem estes momentos e, ajudar na estruturação do referencial curricular, definindo habilidades, competências e conteúdos por faixa etária; propor políticas de formação continuada criando um Centro Municipal de Formação Continuada na nova Secretaria; analisando os casos de sucesso de diretores que organizaram programas em suas próprias escolas com o objetivo de garantir o direito de aprender a todos os alunos e como novidade da rede; a implementação de formações continuadas aos diretores.

Essa política instituída delimitou alguns descritores do modelo de gestão de qualidade como áreas às quais os gestores se ativeram a examinar para depois desenvolver na instituição, como: orientação para alunos, família e comunidade; liderança na direção e gestão pedagógica; gestão do desenvolvimento profissional; planejamento institucional; gestão de processos e de resultados. Foram oferecidas além das formações das equipes gestoras escolares, também aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) exigindo um acompanhamento e sucessivas visitas às instituições, a fim de realizarem intervenções buscando apontar caminhos para a melhoria da gestão de processos.

Sua implementação aconteceu em 2013 e com os diretores no início de 2014. Realizaram a fase de diagnóstico para posteriormente, no ano de 2015, elaborar o plano de melhoramentos da escola. Concomitantemente a esse plano se realizou a pesquisa, evidenciando as práticas significativas das escolas que buscaram ações efetivas para melhor aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, melhores resultados no IDEB.

O universo da pesquisa-ação foi circunscrito às escolas municipais de Educação Básica da rede, aquelas que possuem especificamente a etapa de Educação Infantil, tanto o primeiro ciclo (1º ao 3º ano), quanto parte do segundo (4º e 5º anos) e que realizaram as avaliações da Prova Brasil, sendo desse modo, envolvidas 26 escolas municipais que receberam o resultado em 2013. Destas, foram extraídas duas escolas que obtiveram resultados maiores e duas com resultados inferiores no exame, sem constar nomenclatura. Esse critério ajudou também a manter o padrão ético, a imagem e o anonimato dos sujeitos da investigação.

Foram realizadas as seguintes etapas:

1. Reunião para entrega dos questionários aos 26 diretores que participaram para se chegar a uma visão ampla e categorizada desses gestores;
2. Seleção das amostras do universo partindo da análise do perfil do gestor e da receptividade para a proposta da pesquisa-ação;
3. Através das entrevistas com os diretores que obtiveram boas notas extraíram-se os melhores programas de duas instituições e também as estratégias trabalhadas pelo gestor para efetivação da aprendizagem dos alunos da instituição;
4. Após esse período se deu a pesquisa-ação nas 2 escolas que não obtiveram os melhores indicadores, oportunizando através de reflexões, um novo planejamento para correções de rumo no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Na primeira parte, retrospectiva histórica, foi realizado um recorte temporal a partir da década de 1930, pois, foi nesse período que se lançou o início de um movimento que buscava a qualidade na educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, chegando à Constituição Cidadã, quando realmente se efetivou uma nova realidade, tanto no conceito de qualidade quanto no direcionamento de políticas públicas, para se alcançar uma gestão mais participativa e consequentemente com melhores resultados.

Foi oportuno evidenciar que o foco prioritário da pesquisa foi melhorar gradativamente a aprendizagem das crianças nas escolas pesquisadas e também nas demais que buscam o mesmo objetivo. Afinal, a pesquisa participante aposta politicamente no conhecimento como mecanismo de mudanças essenciais e autônomas.

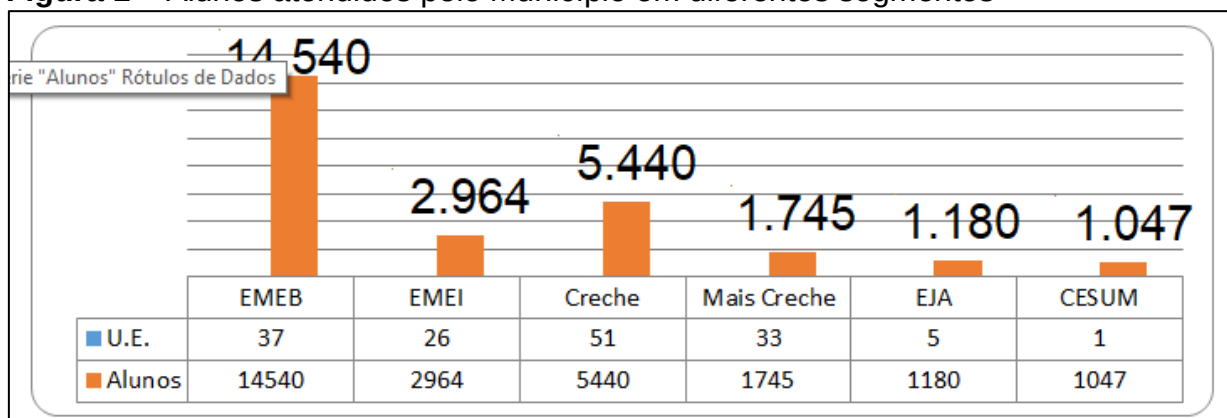
A gênese da concepção de pesquisa, na prática da pesquisadora, é evidenciada em todos os estudos acadêmicos dentro do Serviço Social que preza em valorizar a função da mediação na questão metodológica. E de acordo com Demo (2008, p. 16), “[...] a comunidade precisa tomar seu destino em suas mãos, [...] e se fazer protagonista crucial de seu projeto de desenvolvimento.” Isso foi o que a autora da pesquisa desejou: que os diretores da época da pesquisa estivessem atentos a tudo que acontecia em sua escola e propiciassem a sua equipe uma participação ativa no processo, exigindo, da melhor forma possível, que as deliberações legais que prezam pela qualidade acontecessem em todas as unidades.

2. O PANORAMA DA EDUCAÇÃO NA CIDADE DE FRANCA (ADMINISTRAÇÃO 2013/2016)

Franca é um município brasileiro de grande porte, localizado no interior de São Paulo, e é a 74ª maior cidade brasileira dos 5.564 municípios do Brasil; possui uma área territorial aproximada de 605,679 km², com uma população estimada em 2014, de 339.461 habitantes, e é reconhecida como a capital do calçado masculino (IBGE, 2015).

No que compete à educação municipal, vale salientar que o município atendia até 2015 o total de 26.916 alunos nas EMEB, EMEI, Creches, no Programa Mais Creches, na Educação de Jovens e Adultos e CESUM (Centro de Ensino Supletivo Municipal). Um total de 153 unidades escolares, conforme gráfico 1:

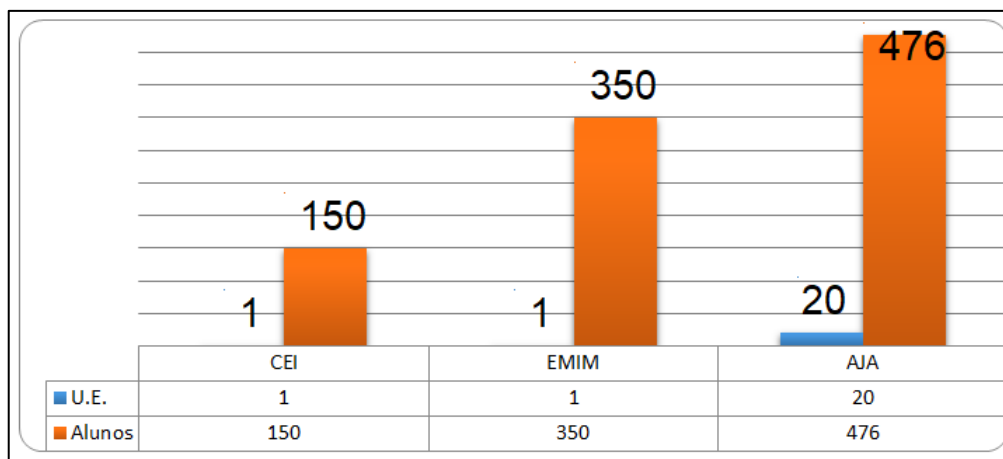
Figura 1 – Alunos atendidos pelo Município em diferentes segmentos



Fonte: Dados de setembro de 2015 da Divisão de Cadastro e Tecnologia (SME) (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015c)

Além do atendimento desse ensino regular, existem alguns projetos pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Franca, como o Centro de Educação Integrada (CEI), a Escola Municipal de Iniciação Musical (EMIM) “Roberto Ambrósio e o Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), com 20 núcleos espalhados pela cidade. Esses projetos atendem a cerca de 980 alunos, conforme gráfico 2. Vale evidenciar que esses dados são ilustrativos para mostrar o perfil de atendimento da SME:

Figura 2 – Alunos atendidos pelo Município em projetos socioeducativos



Fonte: Dados de setembro de 2015 da Divisão de Cadastro e Tecnologia (SME) (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015c)

Franca, por possuir mais de 300 mil habitantes, é considerada, assim, uma cidade de grande porte⁴⁰⁹. Se se fizer um recorte, descartando da pesquisa as cidades com números de habitantes inferiores a 299 mil, e evidenciar as que possuem um número acima desse índice habitacional, será relacionada no Brasil a existência de 79 municípios que atendem a essa quantidade de população. Dentre esses, 21 estão no estado de São Paulo.

A partir desta pesquisa, aliou-se a capacidade populacional (acima de 300 mil habitantes) ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e, baseado nessa tabulação, percebeu-se que Franca está entre os 10 melhores municípios do Brasil, quando se estabelece um *ranking* dos resultados do IDEB, conforme tabela 1:

É certo afirmar que muitos autores criticam essa forma de visualizar resultados, porém, para o dirigente municipal de educação, a metodologia é essencial para localizar a cidade dentro do panorama nacional e potencializar suas políticas de melhoria de ensino e aprendizagem.

Tabela 1 – Municípios do Brasil com mais de 300 mil habitantes e que possuem os maiores IDEB- 2013 (dados de 07/09/2014)

⁴⁰⁹ De acordo com dados do IBGE, as cidades de grande porte são aquelas com número de habitantes estimados de 100.001 até 900.000 habitantes.

	UF	MUNICÍPIOS	IDEB
1	SC	Joenville	6.8
2	SP	Jundiaí	6.7
3	SP	São José dos Campos	6.5
4	PR	Maringá	6.5
5	PR	Londrina	6.4
6	SC	Blumenau	6.4
7	SP	São José do Rio Preto	6.3
8	SP	Piracicaba	6.3
9	SP	Franca	6.2

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de dados do INEP e IBGE

Outra sondagem feita pela autora foi localizar a Rede Municipal dentre os demais municípios do estado de São Paulo, afinal o estado possui algumas características distintas, é o mais populoso do Brasil e dentro dessa análise se constatou que Franca está localizada no quinto lugar. Conforme tabela 2:

Tabela 2 – Municípios do estado de São Paulo com mais de 300 mil habitantes e que possuem os maiores IDEBs – 2013 (dados atualizados em 7/9/2014)

	MUNICÍPIOS	HABITANTES	IDEB
1	Jundiaí	397.965	6.7
2	São José dos Campos	681.036	6.5
3	São José do Rio Preto	438.354	6.3
4	Piracicaba	388.412	6.3
5	Franca	339.461	6.2

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio, a partir de dados do INEP e IBGE

Dentro do foco da pesquisa, que foi refletir sobre a gestão de processos e a articulação das políticas na busca de qualidade, no primeiro ciclo do Ensino de Nove Anos, no município de Franca, vale destacar que no panorama do total de 37 EMEBs, somente 27 puderam realizar a avaliação em 2015, incluindo-se nas escolas, a EMEB Christiane Dezuaní Dias de Oliveira que não realizou a avaliação, pois tinha um número de alunos no 5º ano, inferior a 20. E, em 2013, 26 escolas foram avaliadas e na maioria delas os índices foram superiores a 6.0. Se se

colocar em números as escolas dentro do cenário da avaliação da Prova Brasil, houve um crescimento acentuado que significa quase o dobro, de 2011 para 2015, conforme dados da tabela 3:

Tabela 3 – Crescimento do número de escolas de Franca na realização da Prova Brasil

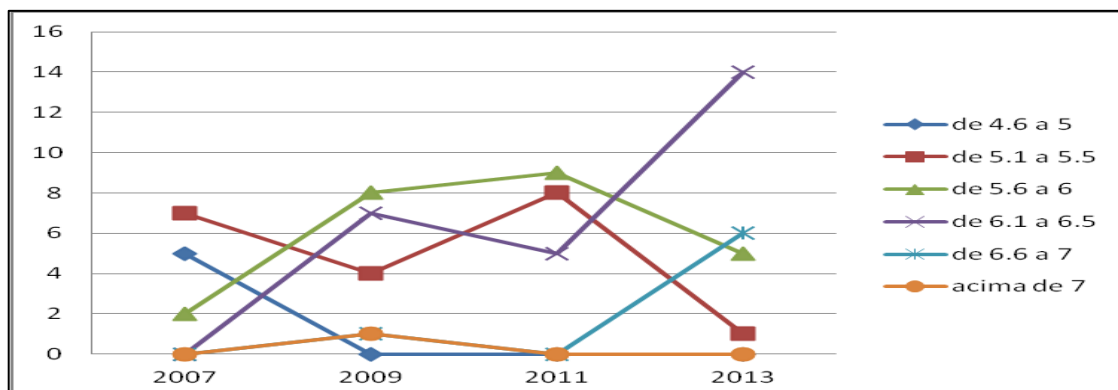
	2007	2009	2011	2013	2015
EMEBs que realizaram a avaliação	14	21	22	26	27

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio, a partir de dados da SME - Franca

Essas 27 escolas que poderiam participar da prova Brasil no ano de 2015 estão distribuídas somente em quatro regiões de Franca: norte, sul, leste e oeste, sendo que o maior montante se concentra na região norte, com 10 escolas, e na região centro não se constatou nenhuma que realiza as provas. Isso significa que as notas das avaliações do município foram obtidas por escolas periféricas, povoadas por alunos de nível socioeconômico inferior ao dos que residem no centro. Existem escolas de grande porte na região central, porém pertencem à Rede Estadual de Ensino.

Analisando as escolas que realizaram a prova Brasil, com seus respectivos índices, conclui-se que houve uma evolução muito grande e um aumento significativo do número de instituições com índices superiores a 6.0. De acordo com o gráfico 3, a linha horizontal mostra as médias do IDEB que foram agrupadas em blocos. No início da aplicação da prova, em 2007, algumas escolas do município conseguiram chegar ao bloco do 5.6 a 6, com a média máxima de 5.8. Em 2009, uma escola apenas atingiu 7.3, porém não conseguiu manter esse índice no outro biênio. Já, em 2011, houve um equilíbrio nas avaliações distribuídas na segunda, terceira e quarta colunas, sendo que o maior indicador desse ano foi 6.2 (valor significativo comparado à média dos países da OCDE). Em 2013, várias escolas conseguiram superar a média 6, e, das 26 escolas que realizaram a avaliação, somente 4 ficaram abaixo da média.

Figura 3 – Evolução das escolas com IDEB no município de Franca a partir de 2007



Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio, a partir de dados do INEP.

3. A PESQUISA-AÇÃO PROPRIAMENTE DITA

Duas escolas com melhores indicadores fizeram parte da pesquisa e realizaram as mesmas entrevistas semiestruturadas para servir de parâmetro de análise e verificação das estratégias feitas pelos diretores da escola para a conquista da qualidade. Os sujeitos da investigação foram os diretores, que apresentaram os programas de suas respectivas escolas definidas como E1a e E1b. A instituição E1a apresentou vários projetos interessantes que validaram a iniciativa de estratégias para melhoria da qualidade quando se pensa no aspecto direcionado a equidade nos direitos de aprender, elencando em estratégias relevantes, além de projetos já previstos pela SME, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Estratégias para a melhoria da qualidade do Grupo 1

Categorias: Estratégias Desenvolvidas na escola	E1a		E1b
1 Para os alunos com nível satisfatório de aprendizagem	Projeto Avançando no saber: Os alunos do 5º e 3º anos participaram duas vezes por semana no contraturno, por professores de apoio de trabalho com as áreas de matemática e português.		Projeto [...] Avança: A escola oferecia um trabalho específico com textos para os alunos mais avançados.
2 Para os alunos com dificuldade	Projeto SOS aprendizagem: Alunos em defasagem cognitiva foram atendidos no projeto "SOS Aprendizagem", foram avaliados na fluência leitora e tabuada para alunos a		Além da recuperação paralela são oferecidos aos alunos com dificuldade, alguns encaminhamentos à saúde como psicólogos,

	partir dos 2 ^{os} anos, sendo um trabalho constante realizado pelos inspetores de alunos sob supervisão da diretora. Tudo é registrado em planilha que é compartilhada com os professores das classes.	pediatras e fonoaudiólogos.
3 Para melhoria na leitura	Projeto leitura: Os professores da escola garantiram a leitura diária dos livros para os alunos, trabalhando também com o Projeto Trilhas, com incentivo de frequentar a sala de leitura.	
4 Para a melhoria na escrita	Escrita espontânea de textos: Houve um estudo aprofundado na REP do livro “Escrever e Ler” de Manuel Miralles Teixidó, onde as professoras ficaram estimuladas a deixarem seus alunos de 1^o e 2^o anos a escreverem textos (contos, notícias, anúncios, legendas para fotos, textos expositivos sobre animais etc.). Produziram cadernos específicos para produção textual e, ao final do ano, observou-se uma mudança muito grande nos textos, tanto na quantidade como na qualidade de suas produções textuais.	
5 Para preparação dos alunos para as avaliações	Simulados: Os 3^{os} e 5^{os} anos fizeram simulados elaborados pela escola (são avaliações plastificadas, que ficam em caixas poliondas, na sala da coordenação e à disposição dos professores). Todos os resultados foram tabulados e acompanhados, visando à retomada de conteúdos.	Projeto [...] Avança: A escola oferece semanalmente um simulado para acompanhar o rendimento da aprendizagem.
6 Especialização do professor por área	Rodízio de professoras: Uma vez por semana as professoras agrupavam os alunos por níveis e trocavam de sala, com o objetivo de acelerar a aprendizagem dos mais avançados e ajudar aqueles com maior defasagem.	

7 Acompanhamento do coordenador	Monitoramento das produções textuais:	Atendimento e orientações aos professores quanto ao

		A coordenadora corrigia ao menos um texto por bimestre e acompanhava o progresso dos alunos bem de perto.	aspecto pedagógico e didático.
8	Valorização do professor na divulgação de boas práticas	Boas práticas na REP: A partir do segundo semestre, as professoras apresentaram suas práticas enriquecendo a REP, além de melhorar a autoestima.	
9	Portfólios de aprendizagem	Ensinando todos os alunos: Os professores fizeram cadernos especiais, com atividades específicas para os alunos defasados e diante disso conseguiram recuperar a maioria deles.	
10	Aumento do tempo pedagógico	Mais tempo em sala de aula: As festas e os projetos foram simplificados para que não houvesse tempo perdido com ensaios e por isso, os alunos tiveram mais tempo em sala de aula sempre com o aval do Conselho de Escola. EX: Bailinho Junino somente para os alunos, sem apresentação para os pais, assim não precisando de dias para ensaios.	
11	Dados sobre a escola	Tabelas comparativas no Conselho: Durante os Conselhos, a Coordenadora fazia Tabelas para a comparação dos índices obtidos e uma discussão sobre como isso melhorava as classes com problemas (desenhos, sondagens de escrita, produção textual, matemática, Aprova Brasil)	A escola apresenta Gráficos de defasagens de aprendizagem e também dos que não frequentam os atendimentos oferecidos e direcionados a estes alunos.
12	Trabalho de equipe	Pedagogas e orientadoras: A primeira trabalha individualmente para sanar outras dificuldades, a fim de concretizar a aprendizagem e a segunda trabalha com as famílias, inclusive realiza visitas domiciliares para os alunos faltosos e atendimento de alunos em grupos.	A equipe gestora está sempre presente, procurando antecipar problemas ocasionais, fazendo reuniões pós-conselho com os pais, atendimento e orientações aos professores quanto ao aspecto pedagógico e didático.

13	Avaliações institucionais	Avaliações: Todas as 6 ^{as} -feiras, a escola realizou avaliações como forma de reforçar o	A escola oferece semanalmente um simulado para acompanhar o

	conteúdo trabalhado durante a semana.	rendimento da aprendizagem.
14 Avaliações padronizadas.	Avaliações bimestrais: Os professores formularam questões sobre os conteúdos trabalhados nos bimestres e a coordenadora organizava as sugestões, unificando assim, a avaliação para todos os alunos do mesmo ano. No Conselho Escolar comparavam os resultados a fim de proporcionar uma disputa saudável entre os educadores.	
15 Participação de toda a comunidade educativa, inclusive a família.	Funcionários: Participam de todas as atividades da escola, contribuindo para o bom desempenho dos alunos.	A equipe (de professores e funcionários e a família) é comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio, a partir de dados das escolas.

A partir da tabela, é perceptível a verificação de várias estratégias usadas pela E1a e um pouco menos pela E1b em diferentes categorias que levam à qualidade e a bons resultados. O texto base contém todas as falas dos sujeitos e a partir dessas ideias se desencadeou a socialização das mesmas na Secretaria Municipal. Após esse momento significativo, houve também as intervenções da autora no contexto escolar, no segundo grupo de escolas, ou seja, aquelas que obtiveram menores indicadores.

O processo de contato e pesquisa nas escolas e com os sujeitos foi de extrema relevância para o crescimento, tanto da pesquisadora quanto de todo o grupo de gestores no compartilhamento de informações e estratégias que poderiam ajudar as escolas a empreender algumas ações para a melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados nos indicadores. A análise do contexto evidenciou alguns aspectos que foram enquadrados nas categorias empíricas no intento de entender os caminhos que os sujeitos do Grupo 1 (escolas com melhores IDEBs) oportunizaram nas instituições, e que o Grupo 2 (menores IDEBs) também poderia viabilizar por meio de ações diferentes para promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Nesse percurso foram emergindo as realidades subjetiva e objetiva de cada escola nos grupos, a singularidade de cada um dos sujeitos e de sua equipe pedagógica, seus conflitos, suas dificuldades e atuações para possibilitar melhorias.

Ao mesmo tempo, discutiam-se alternativas de mudanças no segundo grupo, a fim de dar condições de crescimento e fortalecimento à equipe gestora, para dirigir os atores educativos da melhor forma no desígnio de obter o sucesso do aluno, oferecendo condições específicas ao processo educativo, embasadas pelas políticas públicas e os projetos que devem subsidiar a escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da pesquisa-ação, a participação se constituiu elemento essencial na conquista de um novo caminho – o direito da criança em aprender. A partir do ponto em que ocorreu envolvimento dos diretores para a resolução dos problemas relacionados à falta de aprendizagem de seus alunos, ou mesmo de aspectos relacionados ao sucesso (encarados sem melindre por todos os sujeitos da pesquisa), as ações começaram a surgir, demonstradas, por exemplo, através das falas das DE2a e DE2b.

Os dados apresentados e analisados confirmam que as diretoras das E1a e E1b valeram-se de estratégias próprias e significativas para a melhoria da aprendizagem dos alunos, que reforçam e ampliam muitas políticas públicas expostas pela SME. As categorias empíricas (aprender e aprender na gestão, foco e ação para superação, reconquistar para o sucesso) possibilitaram a troca entre os gestores envolvidos na pesquisa-ação, com a mediação promovida antes das entrevistas, o que favoreceu o repensar das estratégias, destacadas nas falas das diretoras do grupo 2. Essa reunião incentivou os gestores a refletirem sobre o foco das ações na escola, em uma análise franca e objetiva sobre a efetividade delas, voltadas ao compromisso de todos os atores escolares com o direito do aluno em aprender.

Em virtude de tudo que foi mencionado, dos argumentos e das estratégias socializadas, a pesquisa serviu de suporte para que a equipe gestora (tanto da SME, quanto os diretores de escola) avançasse dentro de um processo de aprendizagem no âmbito da gestão, possibilitando que as mediações sejam mais pertinentes aos atores educativos e essas ações cheguem de forma direta ao aluno. Essa melhoria não foi registrada no texto original em 2016, pois o resultado de

2015⁴¹⁰ foi apresentado no segundo semestre do mesmo ano e o trabalho foi defendido em março.

Este artigo retoma as expectativas de então 2016 e permite ratificar as expectativas da pesquisa, quando as autoras validaram o resultado de quatro anos na gestão, que possibilitaram um avanço de mais de 8% no IDEB do município de Franca, passando de 5,7 para 6,9, passando no *ranking de 9º para o 3º* lugar no Brasil, entre os municípios de grande porte e no estado de São Paulo, o município de Franca se destacou em 1º lugar. Isso significa oferecer aos cidadãos francanos a dignidade da melhoria do ensino público e, alinhado a este pressuposto de investigação, a pesquisa serviu para dar respaldo aos gestores das escolas e Secretaria na busca de uma visão sistêmica de escola, utilizando como recurso, as formações continuadas com foco na qualidade e em prol da garantia e da efetivação do direito dos alunos em aprender.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 241-274, maio 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.
- AÇÃO EDUCATIVA et al. (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação: ensino fundamental**. 4. ed. São Paulo, 2013.
- AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção as melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, ano 57, n. 4, p. 5-60, out./dez. 2000.
- ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira e; SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia Sampaio. Análise de Conteúdo. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa: em busca do significado**. Curitiba: CRV, 2014.
- AZEVEDO, Fernando de, et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco : Massangana, 2010. (Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2014.

⁴¹⁰ Data limite do registro das avaliações externas da Prova Brasil.

BANDEIRA, Luiza. Brasil dá mais do PIB para educação que países ricos, mas gasto por aluno é pequeno. **BBC Brasil**, Londres, 9 set. 2014. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/09/140908_relatorio_educacao_lab>. Acesso em: 21 mar. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhais. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Aprova Brasil**: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela prova Brasil. 2. ed. Brasília, DF, 2007b.

CALEGARI, Diego; PEREIRA, Maurício Fernandes. **Planejamento e estratégias das escolas**: o que leva as escolas a ter alto desempenho. São Paulo: Atlas, 2013.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo a educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global : Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 2007.

FARIA, Ernesto; MADALOZZO, Regina. **Excelência com equidade**: as lições das escolas brasileiras que oferecem escola de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico. São Paulo: Fundação Lemann : Itaú BBA, 2013. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/arquivos/excelencia_com_equidade.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

FREITAS, Kátia Siqueira de; PILLA, Sônia Bruggemann. Gestão democrática da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **PRADIME**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Seminário Líderes em Gestão Escolar**. [São Paulo], 2016. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/seminariolge/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

IBGE. **Brasil em Síntese**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio>>. Acesso em: 8 out. 2015.

INEP. **Educação Básica**: SAEB: histórico. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em 30 Jul. 2013.

_____. **O que é SAEB**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 1 out. 2015.

_____. **Ações Internacionais**: PISA. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 1 out. 2015.

INEP. **O IDEB e o Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/ideb>>. Acesso em: 1 out. 2015.

_____. **Ações internacionais**: PISA: resultados. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

LUCK, Heloísa et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. **Divisão de Administração e Controle - SME**. Franca, 2015b.

_____. **Divisão de Cadastro e Tecnologia - SME**. Franca, 2015c.

_____. **Divisão de Gestão Educacional - SME**. Franca, 2015d.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNDIME. **Orientações ao Dirigente Municipal de Educação**: fundamentos, políticas e práticas. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

UNIVESP. **Foz do Iguaçu**: a cidade que apostou no IDEB. UNIVESP-TV. São Paulo, 11 jan. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_SAGDg3F2kc>. Acesso em: 5 dez. 2014.

PIBID: Um estudo sobre o programa desenvolvido em uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo

FILGUEIRA, Ana Maria Falcão – UNESP⁴¹¹

MARTINO, Vânia de Fátima – UNESP⁴¹²

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007 e implementado pela CAPES/FNDE objetivando valorizar o magistério, e proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciatura uma aproximação antecipada ao ambiente escolar, para que estes tenham uma formação de qualidade.

Atualmente o tema formação de professores tem sido muito discutido, visto que os estudantes de licenciatura não recebem durante a graduação uma significativa formação prática para lidar com uma sala de aula. Os estudos da temática buscam resgatar a importância de uma formação que vai além da acadêmica, preocupando-se com o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro educador.

Segundo Nóvoa:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p.24).

Se partirmos do pressuposto que a formação de professores ocorre, entre outros fatores via a análise de um contexto histórico, pessoal e profissional, não poderemos desconsiderar que a construção da identidade deste profissional no

⁴¹¹ Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp Franca/SP. Aluna de pós-graduação. falcaofilgueira@bol.com.br.

⁴¹² Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp Franca/SP. Profa.Dra. vaniamartino@uol.com.br.

decorrer de sua graduação é de extrema importância. Este é um dos objetivos fundamentais do Programa como política pública educacional.

Nesse contexto este trabalho irá apresentar resultados parciais de estudos bibliográficos e documentais contidos em diferentes fontes oficiais de educação, bem como da instituição de ensino que abriga o programa, objeto de estudo. Estes documentos apresentam dados a respeito da estrutura, funcionamento, propostas, projetos, objetivos e características fundamentais dos participantes. Esta análise, ainda parcial dos dados obtidos e das leituras realizadas esta subsidiando uma maior compreensão do Programa PIBID, tanto no campo da formação de professores, quanto mais amplamente no entendimento das políticas públicas educacionais no Brasil.

2. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A preocupação com a formação dos professores não se situa neste século, mas remonta a formação da Escola Normal Superior, que foi instalada em Paris em 1795, com a função de formar professores de nível secundário, e distinguiu-se da Escola Normal Superior que ficou responsável apenas por formar professores para lecionar no primário. A Itália foi o primeiro país a instituir esse modelo de escola, e em seguida países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX (SAVIANI, 2009).

Em meados do século XX no Brasil, tiveram outros acontecimentos muito importantes para a educação, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que ficou no mandato de 1995 a 2002, e conforme periodização de Palma Filho, é desde essa época que o setor da educação vive em processo de mudanças significativas. (PALMA FILHO, 2005, p.67).

Durante o governo de FHC, a questão da formação de professores ganhou importância para realização das reformas educacionais, através da divulgação dos pontos de seu governo para melhoria do ensino público:

a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de "preparar os professores para que eles possam ensinar melhor"; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos

anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho.(FREITAS, 2002, p.142)

Ainda no governo de FHC foram criados programas como o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), Bolsa Escola, Dinheiro direto na escola, formação de professores à distância, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), Diretrizes curriculares nacionais e avaliação do ensino e da escola, mais apesar da criação desses diversos programas, a questão da formação de professores ainda era muito precária e não obteve sucesso, pois esses programas não abrangeram quesitos importantes como a valorização do profissional docente, plano de carreira, qualificação profissional, entre outros.

Em 22 de dezembro de 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, o tema formação de professores ganhou nova configuração. Para Abrucio (2006):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, bem como legislações posteriores, fortaleceram, por sua vez, o papel dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, apostando na suposição de que o aumento do grau de escolaridade traria automaticamente mais qualidade ao corpo docente da Educação Básica.(ABRUCIO, 2006, p.13)

Conforme discussão dos autores acima, é possível dizer que a LDB nº9.394, no que diz respeito a formação de professores, contribuiu para a questão da valorização docente, incentivando a criação de programas para formação inicial e continuada de professores, elevando a qualidade da formação docente, mais também deixou lacunas que permitem outras interpretações de seu texto, e isso pode atrapalhar o processo de elevação da qualidade da formação docente.

Após dois mandatos de FHC, já nos anos 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o tema formação de professores ganhou destaque

A nova gestão iniciou-se com um novo ciclo de transformações, propondo políticas educacionais em geral e para a formação de professores. Garantindo assim, atenção especial para a formação de professores e qualificação dos professores da educação básica e as modificações para os docentes trabalharem nas universidades públicas do país. (SILVA, 2016, p.6)

Foi no governo de Lula, com base na Lei nº 9.394/96, que surgiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outros que possibilitaram uma maior atenção à formação do profissional docente.

PIBID: Um estudo sobre o programa desenvolvido em uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo – p. 1441-1454

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi estabelecido no ano de 2007, através de uma política do governo federal, com o objetivo de melhoria da **Educação** Básica, trazendo ações sobre a educação para os próximos dez anos.

[...] o PNE 2001/2010, definiu bases para a formação de professores, estabeleceu garantias para o atendimento às demandas sociais e para a formação dos profissionais da educação, com objetivos e metas que indicaram a necessidade de: levantamento de dados; mapeamento dos professores sem habilitação; organização e estabelecimento de diretrizes; currículos e programas de formação inicial e continuada de professores; estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos de nível médio para preparar pessoal qualificado para a educação infantil; ampliação dos programas de formação em serviço; desenvolvimento de programas de educação à distância; cursos de formação para professores por parte das universidades; cursos de formação no interior dos Estados; cursos de especialização para a formação nas diferentes áreas de ensino; ampliação da oferta de mestrado, doutorado e pesquisa (MEDEIROS & PIRES, 2014, p.42)

Nesse contexto, criado em 2007 o Plano de Ações Articuladas (PAR), encontrava-se articulado ao PDE, como instrumento para encontrar os problemas da educação e auxiliar na criação de soluções para estes problemas. O principal objetivo do programa é ajudar as secretarias de Educação dos estados e municípios a planejar suas políticas educacionais.

Ainda em 2007, nessa mesma perspectiva de ações voltada para formação de professores, através da Lei 11.502 criou-se a Nova Capes, que além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil, passou também a cuidar da formação inicial e continuada de professores.

Em consideração ao cenário educacional atual, todos esses programas fazem parte de um histórico de tentativas para melhorar a qualidade da formação docente do nosso país, mais é impossível obter resultados positivos quando se tem políticas públicas educacionais que apresentam falhas em seu funcionamento, cabe assim, continuar realizando estudos em busca de uma formação que não seja restrita á alguns grupos, mais que chegue a toda a sociedade.

As instituições formadoras das quais o autor se refere, estão crescendo cada vez mais no nosso país, o que infelizmente nos remete a quantidade, e não qualidade, pois a maioria dos cursos superiores de formação de professores não tem se preocupado com esse equilíbrio necessário para uma formação docente sólida e de qualidade.

Os autores Bolzan; Isaia; Maciel (2013) consideram:

que o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo, está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática colaborativa, reflexiva e solidária. (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p.53)

Nesse sentido, compreendemos que a questão da formação de professores no Brasil é marcada por políticas educacionais que acompanham as mudanças históricas do país, e que apesar delas ainda não serem totalmente eficientes e não contemplar a todos os conjuntos da sociedade é preciso ressaltar os pontos positivos dessas políticas, com o intuito de que elas não se percam no caminho, e que haja preocupação com o docente e seu trabalho.

3. O PIBID FFCL DO MUNICÍPIO DE ITUVERAVA/SP.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa contribuir para a valorização do magistério e melhoria na qualidade da educação brasileira. O programa concede bolsas para alunos das instituições de ensino superior participantes, para que eles desenvolvam projetos de iniciação a docência em escolas de educação básica da rede pública de ensino, sob a coordenação de professores pertencentes às IES, e sob supervisão de professores das escolas de educação básica.

O Programa teve início no ano de 2012 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, com o desenvolvimento de cinco subprojetos, História, Letras, Pedagogia, Ciências e Matemática. No ano de 2014 a IES passou a contar com seis subprojetos, História, Letras, Pedagogia, Biologia (antigo subprojeto de Ciências) Matemática e o Interdisciplinar (Pedagogia e História), a ser desenvolvido no período de (2014-2016).

Segundo a IES de Ituverava:

O projeto PIBID/FFCL tem como objetivo oportunizar aos graduandos dos cursos de licenciaturas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava a oportunidade de vivenciarem experiências formativas nas quais

a aproximação com a realidade escolar contribui para a reflexão da prática docente e para a construção de saberes teóricos, pedagógicos e experienciais necessários ao exercício profissional. Além do fortalecimento da formação inicial dos graduandos este projeto visa, ainda, contribuir na formação continuada dos professores supervisores, por meio de um processo permanente de reflexão e ação da prática pedagógica. (ITUVERAVA, 2015, p.4)

Desta forma, são sob estes pressupostos e propostas que nosso trabalho se debruça para analisar suas perspectivas, funcionamento e resultados.

3.1. ESTRUTURA

O Projeto PIBID/FFCL possui um quadro de bolsas formado por 01 coordenadora institucional, 07 coordenadores de área pertencentes à IES, 11 professores supervisores pertencentes às escolas de educação básica participantes, e 60 alunos bolsistas dos cursos de licenciatura. As bolsas de iniciação a docência são distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1 – Relação dos cursos e respectivas bolsas

SUBPROJETO	Nº DE BOLSAS
BIOLOGIA	10
INTERDISCIPLINAR (história e pedagogia)	05 (03 de História e 02 de Pedagogia)
HISTÓRIA	05
MATEMÁTICA	05
LETRAS	05
PEDAGOGIA	30

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

O projeto atualmente é desenvolvido em 04 escolas de educação básica pertencentes à rede municipal de ensino, e em uma escola de educação básica pertencente ao estado de São Paulo. A relação das escolas segue abaixo:

Quadro 2 – Relação das escolas e respectivos projetos

ESCOLA	SUBPROJETO DESENVOLVIDO
EMEF Fabiano Alves de Freitas	PEDAGOGIA

EMEF Humberto França	HISTÓRIA E MATEMÁTICA
EMEF Jardim Guanabara	LETRAS
EMEF Maria Barbosa	INTERDISCIPLINAR
E. E. Capitão Antônio Justino Falleiros	BIOLOGIA

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Observa-se pelo quadro acima que a escola onde o subprojeto desenvolvido abarca alunos do curso de Pedagogia (EMEF Fabiano Alves de Freitas) é uma escola do Ensino Fundamental I, ou seja, para alunos das séries de 1º a 5º ano. A escola EMEF Humberto França onde é desenvolvido o subprojeto que abarca os alunos do curso de História e Matemática é uma escola do ensino fundamental II, ou seja, para alunos de 6º a 9º ano. A escola EMEF Jardim Guanabara onde é desenvolvido o subprojeto que abarca os alunos do curso de Letras é uma escola do ensino fundamental I e II. A escola EMEF Maria Barbosa onde é desenvolvido o subprojeto Interdisciplinar que abarca os alunos do curso de Pedagogia e História é uma escola do ensino fundamental I, e a Escola Estadual Capitão Antônio Justino Falleiros onde é desenvolvido o subprojeto que abarca os alunos do curso de Biologia é uma escola do ensino médio.

3.2 FUNCIONAMENTO

O PIBID/FFCL (2014-2018) teve início com as etapas de inscrição, seleção e convocação dos bolsistas de iniciação a docência e professores supervisores, para que estes pudessem iniciar as atividades. Após estas etapas todos os selecionados são orientados sobre o funcionamento do programa e recebem instruções específicas de cada subprojeto.

Em um segundo momento é realizado o diagnóstico da realidade de cada escola para a identificação das principais necessidades dos educandos, o que permite a reestruturação do plano de ação de cada subprojeto.

Conforme o que é proposto por cada subprojeto, as atividades são planejadas e desenvolvidas nas escolas. As ações são desenvolvidas por meio de oficinas de jogos, sequências didáticas, projetos de trabalho, construção de maquetes, elaboração de planos de ação, apresentação de vídeos, atividades de

leitura e interpretação de textos, produção de material artístico e desenvolvimento de material didático.

Os alunos bolsistas participam de reuniões sistemáticas com os coordenadores de área e professores supervisores, onde realizam estudos teóricos, planejam ações e criam estratégias didáticas. As reuniões também ocorrem mensalmente com todas as equipes dos subprojetos participantes e a coordenadora institucional.

O acompanhamento das ações dos subprojetos ocorre de forma contínua por parte de todos os envolvidos no trabalho, e o registro e avaliação das ações são feitos através de portfólios e documentos escritos pelos alunos bolsistas.

Os alunos participam de mini-cursos, reuniões de estudo, reuniões pedagógica e de formação de professores (ATPC), e a socialização das ações desenvolvidas pelos subprojetos ocorre em eventos científicos aos quais os bolsistas participam com apresentações orais, painéis, discussões via blog, resumos e artigos científicos, bem como da atualização dos dados no site da IES.

3.3 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Os alunos bolsistas participantes do projeto PIBID/FFCL são selecionados através de processo seletivo realizado pela IES, que organiza e divulga edital no site da instituição, nas salas de aula, e nas escolas parceiras, de acordo com o estabelecido pela Portaria nº 096 de 18 de Julho de 2013.

De acordo com o edital de seleção disponível no site da IES⁴¹³, para que o aluno possa participar do PIBID ele deve possuir alguns requisitos:

I- ser brasileiro ou possuir visto permanente no país; II- estar regularmente matriculado do 2º ao 4º período do curso de licenciatura em Pedagogia da FFCL ; III- possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES; IV-ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid. V- ter disponibilidade de deslocar-se com recursos da bolsa para as escolas participantes do PIBID. VI- o aluno que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista Pibid, desde que: I-não possua relação de trabalho com a IES participante do Pibid ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto; II-possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto, distribuídas em 08 horas semanais.

⁴¹³ <http://www.ffcl.com.br/index.php/processo-seletivo-2015-1>

Ainda de acordo com o que está disponível e documentado no site da IES, os alunos selecionados terão obrigações a cumprir, mas também possui seus direitos garantidos⁴¹⁴.

Os alunos deverão receber uma bolsa de iniciação a docência; ter horário específico para planejar e executar as atividades, desde que não prejudique suas atividades acadêmicas; tratar os membros do programa de forma adequada; receber orientações de caráter pedagógico; dedicar-se no mínimo oito horas semanais ao programa; tratar a todos responsáveis pelo programa e da comunidade escolar com respeito; utilizar a língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal; assinar o Termo de Compromisso do PIBID/FFCL; Restituir a CAPES qualquer pagamento recebido indevidamente, e informar ao coordenador qualquer irregularidade com o pagamento; Elaborar documento referente as atividades desenvolvidas no programa; Apresentar resultados parciais e finais das ações desenvolvidas; Divulgar seu trabalho em seminários, congressos e outros tipos de eventos; elaborar e desenvolver; manter seus dados pessoais atualizados junto ao coordenador; respeitar os prazos exigidos pelo coordenador do programa; apresentar desempenho satisfatório durante a participação no programa; assinar termo de desligamento quando couber; e apenas desenvolver atividades que fazem parte do seu subprojeto, nunca assumir atribuições de suporte administrativo ou operacional.

Observa-se que permeia o Projeto todo um complexo conjunto de atribuições e responsabilidade que devem ser observadas e cumpridas pelos participantes para que este obtenha os resultados esperados.

4. SUBPROJETOS

Como já foi citado neste trabalho, o PIBID/FFCL é composto por seis subprojetos que são desenvolvidos em quatro escolas de educação básica pertencentes à rede municipal, e uma escola de educação básica pertencente ao estado de São Paulo. Os subprojetos são desenvolvidos com a coordenação de professores da IES, e a supervisão dos professores das escolas participantes.

⁴¹⁴ As informações completas estão no site da instituição: <http://www.ffcl.com.br/index.php/processo-seletivo-2015-1>

4.1. SUBPROJETO BIOLOGIA

O subprojeto de Biologia (2014-2016) oferece 10 bolsas de iniciação à docência para alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FFCL. Atualmente esta sendo desenvolvido na Escola Estadual Capitão Antonio Justino Falleiros, coordenado por uma professora da IES, e supervisionado por uma professora da escola.

O subprojeto acredita que o ensino de botânica e zoologia se dá de forma descontextualizada no ensino médio, por isso, buscou um método alternativo de ensino-aprendizagem, que se baseia na realização de práticas escolares associadas à utilização de mapas conceituais. O mapeamento conceitual é uma técnica que consiste em representar graficamente o conhecimento e informações (CORREIA; SILVA; ROMANO JUNIOR, 2011). Segundo relatório disponibilizado pela coordenação do projeto PIBID/FFCL:

O objetivo desse trabalho é o desenvolvimento de uma metodologia de aprendizagem, que auxilie os estudos dos conteúdos propostos para a 3ª série do ensino médio, baseada em dois pilares: (1) a observação e investigação prática da biodiversidade dentro do âmbito escolar e (2) a utilização de mapas conceituais para a fixação dos conceitos associados às disciplinas de botânica e zoologia. (ITUVERAVA, 2015, p.3)

4.2. SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR

O subprojeto Interdisciplinar (História e Pedagogia) (2014-2016) oferece 05 bolsas de iniciação a docência para alunos do curso de Licenciatura de História e Pedagogia da FFCL, sendo que 03 delas são para alunos de História e 02 para Pedagogia. Atualmente é desenvolvido na EMEF Maria Barbosa, coordenado por uma professora da IES e supervisionado por uma professora da escola.

O subprojeto é intitulado de “A diversidade étnica cultural na escola: as séries iniciais do ensino fundamental entre a história, leitura e escrita”, e busca atender a lei⁴¹⁵ que visa trabalhar e discutir a diversidade étnica e cultural brasileira nas escolas públicas e privadas no Brasil.

O objetivo do trabalho é sensibilizar os alunos das séries iniciais do ensino fundamental I para o conhecimento histórico e para a compreensão sobre a

⁴¹⁵ Lei 10.639/03: Lei que tornou obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino básico.

formação da sociedade brasileira sob a perspectiva cultural, e contribuir para a compreensão dos elementos formativos da identidade brasileira a partir das matrizes culturais que formaram o povo brasileiro, sendo as mesmas: o índio, o europeu e o africano, auxiliando os alunos a compreensão de que o preconceito e o racismo presente na cultura brasileira são partes de um processo de construção histórica no qual o povo brasileiro foi constituído e no qual os grupos étnicos que deram origem ao povo brasileiro foram de modo desigual inseridos na ordem capitalista do mundo moderno.

4.3. SUBPROJETO HISTÓRIA

O subprojeto de História (2014-2016) oferece 05 bolsas de iniciação à docência para alunos do curso de Licenciatura de História da FFCL. Atualmente é desenvolvido na EMEF Humberto França, coordenado por uma professora da IES e supervisionado por uma professora da escola.

O ensino de História pode contribuir com a formação de estudantes críticos, com consciência do processo no qual está inserido. Assim se supera a compreensão de fragmentos da história mundial, de forma totalmente descontextualizada, do nosso cotidiano.

E tendo como referência as sugestões contidas nos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História e Geografia (1997), propõe-se a utilização de ferramentas que se encontram ao alcance de alunos-professores (estudantes de licenciatura), fornecendo conhecimento e subsídios didático-pedagógicos em estreito diálogo com os conteúdos específicos da História, enquanto disciplina escolar.

4.4. SUBPROJETO MATEMÁTICA

O subprojeto de Matemática (2014-2016) oferece 05 bolsas de iniciação à docência para alunos do curso de Licenciatura em Matemática da FFCL. Atualmente é desenvolvido na EMEF Humberto França, coordenado por uma professora da IES e supervisionado por uma professora da escola.

O projeto tem como objetivo, estabelecer uma maior conexão entre a universidade e a escola, para que os alunos do curso de Matemática da FFCL de Ituverava, participantes do Subprojeto, tenham a oportunidade de vivenciar na

prática o cotidiano do trabalho do professor dessa disciplina nas escolas públicas deste município. Abre-se a oportunidade de planejar e trabalhar ações modificadoras do pensamento e das atitudes do outro por meio da linguagem dos números; oferecer ao docente da escola-parceira um suporte a mais para a sua formação continuada e a melhoria de seu exercício profissional. Desta forma, proporciona aos licenciandos uma formação profissional mais qualificada que articula a teoria à prática, na medida em que procura o estímulo à busca de soluções, planejamento e desenvolvimento de atividades de aprendizagem e de pesquisa relativas ao ensino e à escola, contribuindo assim, para a valorização da docência.

4.5. SUBPROJETO LETRAS

O subprojeto de Letras (2014-2016) oferece 05 bolsas de iniciação à docência para alunos do curso de Licenciatura em Matemática da FFCL. Atualmente é desenvolvido na EMEF Humberto França, coordenado por uma professora da IES e supervisionado por uma professora da escola.

O Subprojeto tem como objetivo geral proporcionar aos alunos do curso de Letras da FFCL-FEI a oportunidade de vivenciar, na prática, o cotidiano do trabalho do professor de Língua Portuguesa em escolas públicas e, ainda, oferecer aos professores das escolas parceiras suporte para sua formação continuada e melhoria de seu exercício profissional. O diálogo entre os sujeitos em formação amplia o saber e o aparecimento de novas formas de ensinar e aprender.

Como objetivo específico, esse Subprojeto volta-se para a leitura, interpretação e produção de textos, focando a coerência e a coesão textual no ensino de Língua Portuguesa, levando o aluno do Ensino Básico a ser capaz de identificar e produzir textos nos mais variados gêneros. Para tanto, este projeto leva em consideração o contexto, a situação de comunicação, os interlocutores, o conhecimento de mundo e lingüístico, o grau de formalidade e o uso descritivo dos elementos da língua.

4.6. SUBPROJETO PEDAGOGIA

O subprojeto de Pedagogia (2014-2016) oferece 30 bolsas de iniciação à docência para alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFCL.

Atualmente é desenvolvido na EMEF Fabiano Alves de Freitas, coordenado por duas professoras da IES e supervisionado por seis professoras da escola.

Além dos objetivos previstos para o PIBID, este subprojeto também propõe: ampliar os conhecimentos dos docentes sobre o papel dos jogos na educação, e colaborar com o desenvolvimento dos alunos nas habilidades de atenção, concentração, percepção, planejamento, memória, linguagem, entre outros que são requisitos básicos para o processo de aprendizagem dos alunos na alfabetização, leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas, todos voltados para o desenvolvimento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente, esta pesquisa tem demonstrado que os resultados apresentados nas avaliações da IES são efetivamente positivos. A instituição tem se empenhado em ampliar o projeto, adequá-lo as novas demandas e as necessidades tanto dos alunos da escola parceira, como dos graduandos.

Por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, cabe-nos no decorrer da investigação e em um segundo momento, inquirir junto aos graduandos de que forma o projeto tem contribuído para sua formação. Desta forma, estes alunos irão responder questionários sobre a questão da formação, sua relação com a futura atuação docente, bem como das perspectivas profissionais, face sua participação no projeto ao longo da graduação.

Esperamos ao final deste estudo apresentar uma ampla avaliação crítica a respeito deste programa de política pública educacional ainda em fase execução, fornecendo mais subsídios ao entendimento da educação no Brasil, principalmente no que diz respeito da formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança**. Brasília, 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior.** In Revista Diálogo Educacional, v.13, n.38, p.49-68, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História (1º e 2º ciclos do ensino fundamental).** v.3. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23 jul. 2016.

CORREIA, Paulo Rogerio Miranda; SILVA, Amanda Cristina da; ROMANO JUNIOR, Jerson Geraldo. Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 32, n. 4, p.4402-4402, 28 fev. 2011.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**. v.23, n.80, p.136-167, set. 2012.

ITUVERAVA, **Projeto PIBID/CAPES**. Ano 2014-2016.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. **O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores.** In: Caderno. Pesquisa, v.21, n.2, 2014, São Luís: p. 37-51.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PALMA FILHO, J. C. **Política Educacional Brasileira, Educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** São Paulo: Editora Cte, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, F. R. **O PIBID no contexto Políticas Públicas para formação de professores no Brasil.** In: II Congresso de Educação da Grande Dourados, 2016. p.1-14.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência do município de Franca

MALTA, Deise Aparecida Silva – UNESP⁴¹⁶
ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de – UNESP⁴¹⁷

1. INTRODUÇÃO

A história da infância no Brasil denota que por um longo período a criança foi negligenciada devido a falta de políticas públicas que assegurassem a elas condições dignas de cuidado e educação. Devido ao grande índice de mortalidade houve a necessidade de medidas de proteção a infância. Nesta época, ocorreu a expansão das instituições de Educação Infantil no Brasil, no qual o atendimento privilegiava as crianças pobres, negras, indígenas, com deficiência, abandonadas, órfãs e desamparadas.

Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças [...] (BRASIL, 1998b, p.17).

No decorrer do tempo podemos observar muitos avanços nas políticas públicas brasileiras referente à proteção da infância. Atualmente a Educação Infantil é um direito constitucional, do ponto de vista de legal, a criança é considerada um cidadão de direitos e deve receber educação gratuita e de qualidade indistintamente. As instituições infantis além do cuidado devem se preocupar com a educação das crianças atendidas.

A Constituição Federal (1988) determina ser de responsabilidade do Estado a educação de crianças de zero a cinco anos, em complementação à ação da família, e estabelece o direito ao atendimento em creche e pré-escola (art.206, incisos IV) garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I).

⁴¹⁶

Unesp/Franca. Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências, Humanas e Sociais da Unesp. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Franca. deisesmalta@hotmail.com

⁴¹⁷

Unesp/Franca. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências, Humanas e Sociais da Unesp e docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava. lucimarypandrade@yahoo.com.br

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (art. 29) institui que a Educação Infantil deve fazer parte da Educação Básica, juntamente ao Ensino Fundamental e Médio. No ano de 2013, esta lei foi alterada pela Lei nº12.796/2013 que determina a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 anos na pré-escola.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p.81)

A inclusão da Educação Infantil no sistema educacional exige uma preocupação quanto ao perfil dos professores que atuam nesta etapa de ensino. Para se garantir a qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil conforme prevê a legislação, é fundamental o investimento na formação dos profissionais de creches e pré-escolas. Os espaços de formação quando realizados de forma efetivamente coletiva, criam (...) possibilidades de reflexão acerca da prática pedagógica e promovem o crescimento dos professores. (OLIVEIRA et al. 2012, p.41). A reflexão sobre a concepção de infância e de Educação Infantil é essencial para se permitir que a criança viva plenamente a sua infância, tenha sua especificidade considerada e se desenvolva nos aspectos, cognitivo, afetivo e psicomotor. O professor exerce um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento. (OLIVEIRA et al. 2012, p.58).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dispõe sobre a formação inicial do professor para atuar na Educação Básica no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013a, art.62).

A formação qualificada do professor é primordial no exercício do magistério na Educação Infantil por favorecer a aquisição de conhecimento da teoria da educação e o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao trabalho cotidiano da Educação Infantil. Por meio da formação

permanente, o professor poderá mobilizar saberes que o permitirão ressignificar os conceitos de professor e de aluno e assim, conseguirá cumprir com as exigências inerentes à sua profissão e favorecer o pleno desenvolvimento dos seus alunos conforme determina o art.29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

2. BASES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Do ponto de vista legal, é considerado profissional da educação, aquele que possui titulação adequada e exerce sua profissão na educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A Lei nº 12.014, de 2009 determina:

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR) (BRASIL, 2009)

O exercício do magistério, exige formação inicial e continuada. Os desafios do cotidiano de sala de aula demandam amplos conhecimentos da teoria educacional e da prática educativa. Nesse sentido, a formação continuada deve ser priorizada, visto que, a contínua atualização docente é um pressuposto para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”. Delors (1988, p. 160)

A LDB estabelece no inciso III, do art. 63, que as instituições necessitam manter “programas de formação continuada para os profissionais de

educação dos diversos níveis” e determina no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

A formação continuada favorece a ampliação de conhecimentos específicos a etapa em que os alunos se encontram e à realidade do contexto escolar. Também possibilita o aperfeiçoamento fundamental para se atender as demandas cotidianas.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) expediu em 2005 um documento afirmando que a formação inicial e continuada deve ser pensada como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada. Corroborando com esta ideia, o Plano Nacional de Educação – PNE- (Lei n.10.172/2001) afirma que para se elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino, é imprescindível a criação de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação.”

A Lei nº 9424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, define que 60% dos recursos do FUNDEF sejam utilizados na remuneração do magistério, sendo a parcela restante (de até 40%) aplicada em ações que inclui a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo.

O Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 03/97), determina, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “enviarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

Relacionado à responsabilidade pela formação docente dos entes federativos, cabe a União coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (Art. 8º da LDB – Lei n.9394/96). É de incumbência dos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização dos sistemas de educação (art. 10 e 11) sendo de responsabilidade das instituições escolares a elaboração de sua proposta pedagógica (art. 12), em que os docentes deverão ter participação ativa (art. 13).

Especificamente sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil, no país, existe um grande número de educadores de creches e pré escolas no que não possuem formação adequada, embora vigore uma legislação que os amparem.

(...) pode se dizer que a formação docente para creches e pré escolas não tem merecido a esperada atenção por parte dos Poderes Públicos e das próprias comunidades. O resultado é que, com limitadas exceções, a Educação Infantil no Brasil vive entregue ao seu próprio destino, com raros mecanismos de acompanhamento da qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Um número significativo dos que trabalham na educação infantil sequer completou o ciclo de educação básica. (CARNEIRO, 2012, p.463).

A relevância da formação continuada é acentuada na Educação Infantil, onde se atende crianças em um período crítico de desenvolvimento, nesta fase seu cérebro possui grande plasticidade. As habilidades construídas na infância são determinantes e fundamentais para a vida adulta.

O trabalho na Educação Infantil exige o estudo de temáticas específicas às características das crianças pequenas, é necessário o conhecimento das etapas do desenvolvimento infantil para se definir as melhores estratégias dos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, a formação continuada torna-se indispensável para que o professor adquira as habilidades e competências essenciais ao desenvolvimento de um trabalho eficiente. “Ter clareza sobre os direitos das crianças e uma concepção de infância, bem como de educação infantil é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente” (OLIVEIRA, 2012, p. 44) .

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 13).

Ensino de qualidade pressupõe profissionais devidamente capacitados, a formação continuada deve oportunizar aos profissionais da Educação Infantil a reflexão sobre suas concepções de infância e educação infantil, e a revisão de sua prática educativa para que possam atuar de acordo com a necessidade das crianças e favorecer o seu desenvolvimento integral.

3. A PRÉ-ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCA

No ano de 1990, iniciou-se a Formação Continuada para os docentes do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Franca. Essa formação era realizada nas Unidades Escolares.

Posteriormente, as formações passaram a abranger os professores de Educação Infantil, as reuniões aconteciam no Colégio Champagnat sede da Secretaria Municipal de Educação (SME). Até o ano 2000, a Formação Continuada na Educação Infantil no município era realizada mensalmente, sem os alunos, os professores ficavam o período de aula em reunião de estudos com a professora coordenadora.

A SME, também oferecia aos docentes a Semana da Educação. Nesta semana os alunos eram dispensados, para que os professores pudessem participar das oficinas que aconteciam no período diurno. À noite eram realizadas palestras com professores renomados. Aos docentes da rede também eram oferecidos cursos no contraturno, estes eram realizados ocasionalmente na sede da SME.

Na década do ano 2000 a Formação Continuada passou, a ser semanal e, nesses moldes, atende, até os dias de hoje, os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA).

Em relação à formação com temáticas específicas de Educação Infantil, no ano de 2010 a equipe de pedagogas desenvolveu um projeto de formação específica para professores de pré-escola no horário das Reuniões de Estudos Pedagógicos (REP). No ano de 2012, houve duas formações referentes ao projeto e em 2013 este foi encerrado. Estas formações tiveram como objetivo o aprimoramento das práticas pedagógicas através de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem.

Até o ano de 2016, além das Reuniões de Estudos Pedagógicos (REPs) eram oferecidos alguns cursos na SME para os professores como: Programa Ler e escrever; PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa); Profa. Programa de Alfabetização intensiva, Recuperação Paralela, e os Gestores e toda a equipe escolar também recebiam formação específica.

A Divisão de creches também realiza formações quinzenais com os pedagogos que atuam nas creches e estes por sua vez, fazem formações com as equipes de creches (educadores, coordenadores, professores e dirigentes) mensalmente.

No mês de março de 2016, o prefeito Alexandre Ferreira assinou o Decreto nº10.461, instituindo o Centro de Formação Continuada atendendo a meta 15 do Plano Municipal de Educação:

Garantir, em regime de colaboração entre União, os estados, prazo de 1(um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da Educação, de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Tal política deve assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (FRANCA, 2015, p.176).

O Centro de Formação Continuada da SME constitui-se em um espaço de capacitação permanente e representa um investimento importante para a Formação Continuada dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação.

Em suma, podemos afirmar que os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Franca sempre receberam Formação Continuada periodicamente, através dos técnicos da SME, entretanto, há necessidade de maiores investimentos para que os docentes seja cada vez mais capacitados e atendam as exigências da contemporaneidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo observa-se que o exercício do magistério na Educação Infantil passou por modificações, se antes o profissional que atua em creches era considerado exclusivamente um cuidador, atualmente, a educação das crianças também passou a fazer parte das suas atribuições.

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41)

Inerente à qualidade do trabalho realizado, a Formação Continuada deve estar no rol das prioridades das políticas públicas, é fundamental a promoção de discussões sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Através de estudos e reflexões sobre a prática em sala de aula, se adquire conhecimentos específicos que favorecem o respeito ao processo de desenvolvimento da criança, a compreensão da realidade educacional e das necessidades específicas de cada uma. “só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática” (NÓVOA, 2001). Através da formação é possível que o profissional da Educação Infantil compreenda do seu papel nesta etapa de ensino.

A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância. (KRAMER, 2005, p. 225)

Podemos concluir que a qualidade da educação na Educação Infantil, depende da qualificação do profissional que atua diretamente com a criança. A formação continuada é essencial para o aperfeiçoamento da prática docente e também para se garantir o direito da criança a um ensino que promova seu pleno desenvolvimento, conforme determina a Constituição Federal de 1988.

Vale ressaltar que mediante a relevância do trabalho realizado com a primeira infância, há necessidade da Secretaria Municipal de Educação realizar maiores investimentos, visto que estudos com temas específicos sobre a pré-escola são oferecidos esporadicamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei 8069 de 13 de julho de 1990): Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Secretaria de Estado de Relações Institucionais, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9394 de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro) – Plano nacional de educação: Lei 10172 de 10 de janeiro de 2001 2.ed. revista ,atualizada e ampliada. Bauru: EDIPRO, 2001. (Série legislação).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm >. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. **Lei Nº 9424** de 24 de dezembro de 1996.Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm> Acessado em 05/05/2015

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. Plano Nacional de Educação. 2001 disponível em <
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acessado em 18/05/2015

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil:** leitura crítico- compreensiva artigo a artigo.20.ed. Petrópolis,RJ:Vozes, 2012

DELORS, Jacques et all. **Educação: um tesouro a descobrir-** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO,2012

GENTILE, Paola.Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola,** Editora Abril, Edição 142 de maio de 2001. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> Acessado em 20/04/2015

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e aprendizagem.** 2ªed.Saõ Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura,2010

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** 1ª ed. *São Paulo: Biruta, 2012.*

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03

MOLINA, Eduardo Castejon – UNESP⁴¹⁸
SANTOS, Jonas Rafael dos – UNESP⁴¹⁹

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVO

O Estado, por meio de políticas públicas, tem o dever de elaborar e implantar ações no sentido de promover uma educação plural, inclusiva e antirracista, a fim de cumprir o disposto no art. 3º, inciso XII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual cita a consideração com a diversidade étnico-racial como um dos princípios norteadores da Educação Nacional.

Dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostraram que dos mais de 190 milhões de habitantes existentes na época, cerca de 97 milhões se declararam negros (entre pretos e pardos) ⁴²⁰. No entanto, apesar da população negra já somar praticamente metade da população brasileira, o texto do *Manifesto Zumbi dos Palmares: Contra o Racismo, Pela Igualdade e a Vida*, publicado em 1995 ⁴²¹ alertava para o fato de que a população negra é a parcela mais duramente atingida pelas políticas de exclusão das elites do poder.

A luta contra o racismo tem assumido cada vez mais seu viés político por meio da ação de grupos sociais como o Movimento Negro. MUNANGA (2001) e DOMINGUES (2007) são alguns dos autores que se dedicaram a compreender o histórico de atuação do Movimento Negro no que se refere à luta por políticas públicas de combate ao racismo e desigualdade social fundamentada em fatores étnico-raciais. Como bem descrito por Munanga (2001):

Dezenas de anos, os movimentos sociais negros lutaram duramente para arrancar da voz oficial brasileira a confissão de que esta sociedade também é racista. Embora o racismo esteja ainda muito vivo na cultura e no tecido social brasileiro, a voz oficial reagiu há pouco tempo aos clamores dos

⁴¹⁸ Professor de História e Ciências Sociais, Pedagogo e mestrando do Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Franca, São Paulo. E-mail: eduardocmolina@gmail.com

⁴¹⁹ Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) Franca-São Paulo. E-mail: jrafsantos@yahoo.com.br

⁴²⁰ No Censo 2010, de 190.755.799 habitantes, 14.517.961 se declararam de cor preta e 82.277.333 se declararam pardos, o que contabiliza cerca de 50% de população negra no Brasil.

⁴²¹ EXECUTIVA Nacional da marcha Zumbi

movimentos negros, como bem ilustrado pelo texto do Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001 (MUNANGA, 2001, p. 35).

Fruto de uma longa luta do Movimento Negro no Brasil e como resposta à influência de organismos externos, o Governo Federal sanciona a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão do ensino da “*História e Cultura Afro-Brasileira*” em todo o currículo escolar, principalmente nas áreas de História do Brasil, Literatura Brasileira e Artes. A referida Lei pode ser concebida como parte integrante de políticas públicas de reconhecimento, não somente da valorização da diversidade cultural negra, mas também do reconhecimento de desigualdades econômicas e injustiças sociais entre brancos e negros no Brasil.

Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que aprovaram e instituíram as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*”, a Lei nº 10.639/03 tem se consolidado como um instrumento capaz de conduzir a uma educação pautada pelos princípios do reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

SANTOS (2005), ABREU e MATTOS (2008) e GOMES (2012), são alguns dos autores utilizados neste estudo porque apresentam o contexto histórico, social e político que levaram à elaboração da Lei nº 10.639/03 e seus documentos reguladores, e tecem reflexões sobre alguns desafios existentes para a implementação e enraizamento da referida Lei no espaço escolar, a fim de promover a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No entanto, o caminho para a consolidação da educação das relações étnico-raciais no espaço escolar é desafiador porque, para além da inclusão de novos conteúdos, a lei nº 10.639/03 pretende suscitar novas abordagens e perspectivas no modo de se pensar a importância da cultura afro-brasileira em nosso país. Pereira (2008), por exemplo, menciona que o conteúdo disposto na Lei nº 10.639/03 pode atender a um antigo enfrentamento que critica o modo como a história e cultura afro-brasileiras têm sido ensinadas em sala de aula, quase sempre centradas em narrativas eurocêntricas que colocam o branco europeu em posição histórica de protagonismo, o que tende a perpetuar visões estereotipadas sobre a

história dos negros no Brasil.

Nesse aspecto, justificada pela necessidade de ampliar o debate sobre a importância de políticas públicas cujo cerne seja o combate ao racismo e fortalecer discussões que valorizem práticas pedagógicas no contexto da Educação das Relações Étnico-raciais, este estudo tem como objetivo central apresentar algumas das principais políticas públicas de ação afirmativa que tornaram possível a formulação da Lei nº 10.639/03, tecendo reflexões sobre os desafios impostos à sua implementação no cotidiano escolar.

Para uma compreensão mais efetiva do disposto na Lei nº 10.639/03 torna-se essencial que ela seja pensada enquanto parte integrante da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Portanto, num primeiro momento, este estudo terá como foco a apresentação das principais políticas públicas referentes à valorização da cultura negra no Brasil e de ações de combate ao racismo e desigualdade racial, para posteriormente, adentrar o campo educacional, e apresentar alguns avanços e desafios na implementação da referida Lei para a consolidação da educação das Relações-Étnico-Raciais.

2. A POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

O Decreto nº 4.886 de 20 de novembro de 2003, sancionado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva considera como competência do Estado a implementação de ações direcionadas à eliminação das desigualdades raciais no Brasil e, para tanto, instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), com o propósito de incentivar os diversos segmentos da sociedade e esferas de governo a buscar a eliminação das desigualdades econômicas e sociais existentes em nosso país.

Entre as considerações que fundamentam a existência do Decreto está a menção a um compromisso, por parte do Governo Federal, em implementar ações direcionadas “ao segmento que há cinco séculos trabalha para edificar o País, mas que continua sendo o alvo predileto de toda sorte de mazelas, discriminações, ofensas a direitos e violências, material e simbólica” (BRASIL, 2003) e como é possível observar no Art. 2º do PNPIR, o segmento de que trata o texto refere-se à população negra.

Tendo como objetivo principal a redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, o Plano visa realizar ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, por meio de políticas públicas diversas, a exemplo da implementação de um currículo escolar coerente com a pluralidade racial brasileira, o que foi determinado pela Lei nº 10.639/03, cujo conteúdo e objetivo serão detalhados posteriormente.

Considerando que tanto a Lei nº 10.639/03 como a PNPIR constituem-se como políticas públicas que procuram atender a determinados objetivos, fazem-se necessárias algumas considerações, ainda que breves, sobre o que são políticas públicas e algumas de suas características fundamentais, segundo a concepção de alguns autores.

Souza (2006) define política pública enquanto uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados a curto, médio ou a longo prazo, e que envolve processos subsequentes dentro de um ciclo deliberativo, o que engloba estágios de desenvolvimento diversos como definição de agenda, implementação, execução e avaliação da política pública. A autora ainda cita que o termo política pública pode tanto significar o campo de estudos acerca do que o governo decide colocar em ação, como também o que o governo propõe para alterar os rumos de uma determinada ação.

Nesse sentido, as decisões e ações tomadas pelo Estado, por meio da implantação de políticas públicas, também devem ser pensadas como resultado de interesses variados, muitas vezes devido a movimentos e lutas de diversos grupos sociais na perspectiva de alterarem os rumos de determinada situação social, a partir da identificação de um problema, para que este possa ser incluído na agenda de Estado.

Segundo Serafim e Dias (2012), agenda pode ser entendida como um espaço problemático que Estado e sociedade identificam como passível de ser solucionado mediante ações específicas. No entanto, a identificação de um problema e a consequente formulação da agenda não se configura como um processo que deva ser simplificado, pois segundo os autores:

A identificação do problema e a construção da agenda envolvem valores e interesses, estão condicionadas a elementos ideológicos e a projetos políticos e refletem as relações de poder entre os atores sociais envolvidos. As políticas públicas, por sua vez, seriam posicionamentos possíveis em relação a essa

agenda, dadas as possibilidades teóricas, políticas e materiais apresentadas aos atores que participam do jogo político (SERAFIM & DIAS, 2012. p. 123).

A demanda pela inclusão da temática “História e cultura Afro-brasileira” no currículo escolar pode ser atribuída ao esforço de grupos sociais que, por décadas, têm lutado para que políticas públicas de reconhecimento e superação do racismo. Em 1995 ocorre a Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, resultando em um documento reivindicatório entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo objetivo foi justamente fazer com diversos anseios e interesses da população afro-brasileira ganhassem espaço e importância na agenda dos problemas nacionais.

Como consequência, houve o fortalecimento da elaboração de ações afirmativas cujo foco foi a formulação de estratégias de valorização da cultura afro-brasileira e combate à desigualdade racial. Por meio do Decreto nº 4.228 de 13 de maio de 2002, instituiu-se o Programa Nacional de Ações afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, a fim de eliminar desigualdades e segregações, por meio de políticas que garantam igualdade de oportunidades a grupos que foram ou ainda são historicamente marginalizados e que ainda sofrem algum tipo de preconceito como a discriminação racial.

Segundo Munanga (2001) as ações afirmativas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. No entanto, segundo o autor, houve avanços nas últimas décadas, posto que “Não era possível imaginar as propostas de ação afirmativa num país onde há pouco tempo se negavam os indícios de preconceitos étnicos e de discriminação racial” (MUNANGA, 2001, p. 35).

Há uma relação intrínseca entre os avanços em políticas afirmativas para a população negra e a atuação do Movimento Negro nas últimas décadas. Domingues (2007), ao refletir sobre a importância das políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, destaca o Movimento Negro como sendo a luta dos negros na perspectiva de resolver problemas provenientes de preconceitos e discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político e cultural.

Ao estabelecer um esquema da trajetória do Movimento Negro no período republicano brasileiro, Domingues (op. cit.) esquematiza um quadro com as principais características das mudanças ocorridas como o movimento, destacando a terceira fase (1978-2000) como a etapa do surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), cuja proposta tem sido a unificação de vários grupos e organizações antirracistas em prol da luta contra o racismo.

O objetivo desta terceira fase do Movimento, segundo o autor, seria fortalecer o viés político de luta contra a discriminação e resgatar símbolos da cultura negra como pontos norteadores do movimento, como a adoção positiva de termos como “negro”, “afro-brasileiro” e “afrodescendente”. Ainda segundo Domingues (op. cit.) esta terceira fase será marcada por “uma campanha política contra a mestiçagem, apresentando-a como uma armadilha ideológica alienadora” (DOMINGUES, 2007, p. 116).

Além da importância da atuação dos movimentos sociais negros, é fundamental destacar a participação de órgãos internacionais cuja atuação será preponderante, não só para consolidar o debate em prol da luta contra a discriminação racial, mas também para influenciar a elaboração de políticas públicas para a população afro-brasileira, a exemplo da *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, ocorrida em 2001 na África do Sul.

A Conferência contou com a participação de governos e organizações da sociedade civil com a finalidade de elaborar medidas globais contra o racismo, discriminação e intolerância. Tendo como resultado a formulação do *Plano de Ação de Durban*, o ano de 2001 foi declarado como o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, destacando o momento como oportuno para o compromisso político de eliminar todas as formas de discriminação racial.

A participação do Brasil na Conferência está em consonância como o descrito no Art. 3º do Decreto nº 4.228 de 2002, em que é mencionado o compromisso de se estabelecer parcerias com instrumentos internacionais para combater a discriminação e promover a igualdade racial. Também em seu Art. 3º, inciso VII, pode-se perceber a necessidade de articulação de parcerias entre o Estado e empreendedores sociais e representantes dos movimentos afrodescendentes para o cumprimento do que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

Com a posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2003, e como resposta às reivindicações do Movimento Negro, foi instituída a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR) em 21 de março de 2003. Com o objetivo de formular, coordenar e avaliar políticas públicas afirmativas para a promoção da igualdade, com ênfase na população negra, a Secretaria também possui a prerrogativa de acompanhar a implementação de legislação e definição de ações públicas para o cumprimento de acordos que visem ao combate de diversos tipos de discriminação.

A criação da SEPPIR foi um passo fundamental para a posterior formulação da Política Nacional Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) já mencionada anteriormente. A trajetória histórica de exclusão e injustiças sociais as quais os negros foram submetidos por séculos no Brasil fundamentam a construção de todo o texto de introdução apresentado pela PNPIR:

Embora na atualidade não haja, no Brasil, registros de situação de segregação racial aberta, a cor ou raça dos indivíduos acabou, mesmo assim, funcionando como um diferencial na distribuição de direitos e oportunidades. A junção da pobreza com o racismo resultou em uma sociedade na qual um negro pobre tem muito menos chances de ascensão social do que um branco pobre. Ressalta-se a situação das mulheres negras que, ao longo do século 20, mantiveram-se, no campo do trabalho e da remuneração, em desvantagem tanto em relação aos brancos, homens e mulheres, quanto em relação aos homens negros. Além disso, os poucos negros e negras que conseguem ascender socialmente não estão imunes à discriminação racial (BRASIL, 2003).

Além do mais, é importante destacar que enquanto política pública de caráter transversal, o texto cita a importância do apoio de diferentes instâncias, tanto do Governo Federal quanto de instituições públicas e privadas e de movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro para a formulação e acompanhamento de políticas de ações afirmativas interseccionadas que assegurem condições efetivas de igualdade à população negra.

Destinado a garantir a defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos à população negra, foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial, por meio da Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 com o propósito de estimular a elaboração de políticas públicas e ações afirmativas para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade. O Estatuto pode ser considerado um avanço na luta contra a discriminação racial e é também responsável pela instituição do Sistema Nacional da Igualdade Racial (SINAPIR).

Aprovado em 5 de novembro de 2013 pela então presidenta da República Dilma Rousseff por meio do Decreto nº 8.136, o SINAPIR é definido como um sistema integrado com a função de promover políticas descentralizadas e efetivas para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial no Brasil. compreendido como a principal medida da regulamentação do Estatuto da Igualdade Racial, Barros (2016) menciona que:

O SINAPIR merece destaque porque ele nos permite realizar um processo de capilarização das políticas de promoção de igualdade racial. Ou seja, as pessoas sofrem o racismo em seus municípios, a desigualdade se dá no local onde elas moram, no local de trabalho, no bairro onde moram. Entretanto, o governo federal, a partir do pacto federativo, não tem como chegar diretamente a esses municípios, visto que nosso sistema político e jurídico tratamos com atribuições específicas: há atribuições do governo federal, há atribuições que são competência dos estados, e há atribuições que são de responsabilidade dos municípios. (BARROS, 2016, p.26)

Nesse sentido, tanto o SINAPIR quanto a própria SEPPIR constituem-se como políticas públicas que, para além de reconhecer, elaborar e estabelecer ações no combate à discriminação racial, têm a prerrogativa de promover políticas interseccionadas, que envolvam as áreas da Saúde, Juventude, Trabalho e Educação. Neste estudo, o foco será as políticas públicas referentes à Educação, notadamente a Lei nº 10.639/03, compreendida como resultado de diversas demandas históricas dos movimentos negros e também como ponto de partida para o desenvolvimento de ações afirmativas subsequentes.

3. A LEI Nº 10.639/03 NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), mais especificamente no art. 26 já mencionava que o ensino de História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1997), desenvolvidos para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, terá como um dos objetivos os alunos serem capazes de posicionarem-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de tema transversal Pluralidade

Cultural (BRASIL, 1997) terá o intuito de ampliar e aprofundar o debate acerca dos conteúdos relacionado ao princípio da igualdade de direitos, com a justificativa de que no Brasil existem diferenças étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas que necessitam ser consideradas para que a equidade social seja alcançada.

No entanto, segundo Gomes (2011) tanto na LDB quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a questão racial se apresenta de forma diluída no discurso da pluralidade cultural, o que não atenderia à grande massa da população negra, pois não contemplaria as demandas políticas oriundas do Movimento Negro. Segundo a autora:

[...] os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2011, p. 114).

Seguindo a concepção da autora (op.cit.) de que os textos legais mencionados anteriormente inserem as reivindicações do Movimento Negro “de maneira parcial e distorcidas” (GOMES, 2001, p. 113), é importante mencionar que é justamente na década de 1990 que movimentos sociais continuarão sua luta em busca de políticas que efetivamente atendam à população negra, notadamente no que tange à Educação.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 pode ser concebida como uma conquista política para a população negra e também para aqueles que defendem uma educação democrática e inclusiva. Sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, a Lei altera os artigos 26 e 79 da LDB ⁴²² e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino a temática “História e Cultura Afro-brasileira” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Conforme explicitado nos parágrafos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e

⁴²² A Lei 11.645 de 2008 inclui entre os conteúdos obrigatórios o ensino de História e Cultura indígena.

política pertinentes à História do Brasil;
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Além do disposto, o artigo 79-B institui o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Logo após a instituição da referida lei, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 aprovaram as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, com o propósito de regulamentar a Lei nº 10.639/03.

Segundo o Relatório do Parecer CNE/CP 003/2004, as reivindicações e propostas do Movimento Negro apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a educação das relações étnico-raciais, ou seja, uma educação pautada pela articulação entre o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira com a promoção de mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais.

O referido Parecer menciona que a alteração dos artigos 26A da LDB, por meio da Lei 10.639/03, significa bem mais do que apenas a inclusão de novos conteúdos, mas sim, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas e procedimentos de ensino. Além disso, a alteração do artigo 26 da LDB permite que as instituições de ensino tenham autonomia para compor seus projetos pedagógicos no que se refere ao cumprimento da Lei nº 10.639/03:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares, Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004 p. 9).

As “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*” foram instituídas em outubro de 2004 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a SEPPIR, com o intuito de conduzir a educação das relações étnico-raciais, no sentido de promover o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-

brasileira.

Segundo as Diretrizes, o sucesso das políticas públicas de Estado, que visam a reparações e reconhecimento da identidade da cultura afro-brasileira, depende da efetivação da educação das relações étnico-raciais, a qual deve ser realizada em articulação entre a ação governamental, por meio de políticas públicas, processos educativos e a participação dos movimentos sociais.

Abreu e Mattos (2008) destacam que tanto as determinações legais quanto documentos como as *Diretrizes* representam uma negociação entre o Movimento Negro e as políticas públicas educacionais. Ainda segundo as autoras, as diretrizes “têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira” (ABREU e MATTOS, 2008, p. 6).

Para as autoras (op. cit.), a Educação das Relações Étnico-Raciais diferencia-se do que está disposto no conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais porque a Lei nº 10.639/03 seus documentos reguladores carregam em si uma proposta de viés político de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes enquanto o texto dos Parâmetros refere-se à pluralidade cultural de maneira mais genérica.

A respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Candau (2008), menciona que a incorporação dos temas transversais Pluralidade Cultural foi um avanço na proposta educacional brasileira, mas ressalta que esta opção foi objeto de controvérsias, em grande parte, devido à polissemia que o termo multiculturalismo pode vir a assumir. Segundo a autora, multiculturalismo pode tanto representar a existência de várias culturas convivendo num determinado espaço, quanto a perspectiva propositiva de transformação das relações sociais, a qual a autora denomina de perspectiva intercultural, cuja abordagem concebe as culturas enquanto contínuo processo de construção e de reconstrução, permeadas por mecanismos de poder. Segundo a autora:

As relações culturais não são idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008. p. 23)

A partir dessa concepção, de que é necessário romper com visões estereotipadas marcadas pelo preconceito e discriminação, podemos conceber a

importância da elaboração de políticas públicas como a instituição da Lei nº 10.639/03. No entanto, segundo Gomes (2012) a efetivação e implementação de leis no campo educacional depende de um conjunto de fatores como a revisão da cultura escolar, do currículo e da adoção de práticas pedagógicas que enfatizem a especificidade do segmento negro da população.

Nesse sentido, segundo a autora (op. cit.) a adoção da referida lei deve concretizar-se por meio de práticas pedagógicas baseadas na educação que reorganize o espaço escolar dentro de uma perspectiva emancipatória, pois segundo sua concepção, a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. No entanto, a autora assume uma perspectiva positiva ao reconhecer que:

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. (GOMES, 2012, p.24).

Por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), o MEC publicou em 2006, as “*Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*”, como um material de apoio referente à temática étnico-racial destinado a professores que atuam na Educação Básica. Tendo por base a colaboração de diversos estudiosos, o foco deste documento foi o de servir de subsídio para a incorporação desses estudos no campo educacional.

Em 2009 o MEC publica o “*Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*” justificando que, apesar de instrumentos legais como as a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes serem claros quanto a suas atribuições, a adoção da temática étnico-racial ainda não havia se universalizado nos sistemas de ensino. Nesse sentido, o Plano Nacional traz para o debate educacional alguns avanços conquistados e desafios a serem superados para uma educação que contemple a temática étnico-racial.

Por fim, cabe destacar, ainda que brevemente a sanção da Lei nº 12.711/02 pela presidenta Dilma Rousseff, que pode ser concebida enquanto conquista histórica, pois sua implantação é justificada pela dificuldade de acesso da população negra nas universidades públicas. A Lei determina que as instituições

federais de ensino superior deverão reservar 50% de suas vagas ⁴²³ a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, e especifica que tais vagas serão primeiramente preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

4. AVANÇOS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR.

O texto de apresentação do “Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” menciona que:

[...] há correlação entre pertencimento étnicorracial e sucesso escolar, indicando portanto que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar (BRASIL, 2009, p. 13)

Nesse sentido, um dos desafios a serem enfrentados para o cumprimento do disposto nas determinações legais referentes às relações étnico-raciais é a sua efetiva integração no ideário educacional, ou seja, que os sistemas de ensino, principalmente os docentes, se inteirem das orientações e diretrizes publicadas pelo Ministério da Educação logo após a instituição da Lei nº 10.639/03.

Um dos desafios mencionados por Gomes (2007) refere-se a uma possível má interpretação do texto da Lei, pois esta determina que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devam ser ministrados, em especial, nas áreas de Artes, Literatura e História do Brasil, o que pode resultar em ações pedagógicas que não contemplem o caráter transversal do currículo, o que é uma orientação presente em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Pereira (2008) afirma ser fundamental que os docentes promovam ações pedagógicas reflexivas, capazes de problematizar situações do cotidiano escolar pelos alunos, no sentido de que eles compreendam o valor da pluralidade cultural e da convivência pacífica. Ainda segundo a autora, outro desafio imposto à implementação da Lei nº 10.639/03 é atribuído à heterogeneidade dos sujeitos

⁴²³ A Lei determina que os institutos federais de ensino superior deverão implementar, no mínimo, 25% das vagas previstas em Lei, a cada ano, tendo o prazo de 4 anos para o cumprimento integral do que determina a Lei.

envolvidos no espaço escolar, pois cada docente tende a problematizar o racismo a o estudo da cultura afro-brasileira de maneiras distintas.

No que se refere ao cumprimento da legislação, Pereira (op.cit.) afirma que apenas a introdução de história e cultura afro-brasileira ou africana não se configura como garantia de superação da abordagem eurocêntrica que a História tradicionalmente é ensinada em sala de aula. Segundo ela, o desafio imposto ao docente é a promoção de uma história africana e europeia que não seja abordada de maneira dicotomizada e idealizada, e sim, que seja abordada de forma a apresentar perspectivas relacionais entre elas, com a finalidade de uma abordagem histórica mais substantiva.

Na concepção de Gomes (2007), vivemos um momento que requer do docente, principalmente da área de História, uma compreensão mais substancial sobre o Brasil, sua história e seus dilemas, pois uma interpretação superficial e equivocada do que determina a legislação pode provocar ações desconexas na escola, resultando em práticas que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial, como por exemplo:

[...] chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos(as) sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira [...] tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de luta e resistência negras” (GOMES, 2007, p. 86).

Por essa razão, muitos estudiosos que pesquisam a educação das relações étnico-raciais têm chamado a atenção para o cuidado ao se propor ações pedagógicas e atividades culturais desprovidas de reflexão e profundidade, o que pode acabar perpetuando estereótipos e preconceitos. Abreu e Mattos (2008) ressaltam que é fundamental estudar a história da África dentro de uma perspectiva de não vitimização, pois “Trata-se de estudar a história africana com o mesmo tipo de abordagem que se aplica à história europeia ou brasileira.” (ABREU e MATTOS, 2008, p. 16).

Além disso, os docentes também enfrentam o desafio de propor manifestações culturais da cultura negra de maneira a não concorrer a resultados contrários aos pretendidos pelas “Diretrizes”, ou seja, desenvolver manifestações culturais ou celebrar datas como o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de

novembro) sem a devida historicidade, não trabalhando aspectos históricos importantes como a memória e experiência negra da escravidão e da abolição.

Estes são apenas alguns dos desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino e pelos docentes que estejam determinados a cumprir o disposto na Lei nº 10.639/03 para que a Educação das Relações Étnico-Raciais adentre os muros da escola de forma efetiva. Ainda assim, cabe destacar que esse é um processo longo e complexo para que ocorra a sustentabilidade de práticas pedagógicas fundamentadas pela legislação específica. Segundo Gomes (2012):

Entende-se por sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares a possibilidade de o trabalho com a educação das relações étnico-raciais desenvolvido na instituição escolar se tornar parte do cotidiano, do currículo e do PPP, independente da ação e um(a) professor(a) ou de uma gestão específica (GOMES, 2012, p.74)

Por outro lado, a sanção da Lei nº 10.639/03 bem como a publicação de documentos subsequentes como as “Diretrizes” e as “Orientações” podem ser considerados avanços, tanto no que diz respeito a políticas públicas de ação afirmativa no combate ao racismo e à desigualdade social quanto avanços no que diz respeito a políticas públicas cujo cerne seja a Educação.

Segundo Pereira (2008), a publicação da legislação mencionada anteriormente ocorre num momento caracterizado por transformações no campo educacional, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, o que trouxe propostas como a possibilidade de maior flexibilização curricular e a inclusão da consideração com a diversidade como um de seus princípios norteadores.

Além disso, segundo a autora (op. cit.), as determinações legais referentes à temática étnico-racial são tributárias das demandas de movimentos negros, em parceria com governos estaduais e municipais, o que representa um avanço rumo à ampliação dos canais de participação cidadã e reivindicações como ações afirmativas em prol do combate às desigualdades raciais.

Para Abreu e Mattos (2008), com as determinações legais, diretrizes e orientações subsequentes, abriu-se a possibilidade de se avaliar a atuação política dos afrodescendentes para além do período da escravidão, e de se conhecer a importância de organizações como associações negras recreativas, culturais,

educativas, artísticas, religiosas e outros grupos atuantes do movimento negro.

Por sua vez, Gomes (2007) cita que a inserção da questão do negro e a cultura afro-brasileira no conteúdo curricular da Educação Básica no Brasil trouxe a possibilidade da promoção de debates e circulação de informações que podem resultar na construção de uma nova perspectiva sobre a diversidade. Segundo a autora:

A realização da lei e das suas diretrizes na prática escolar nos impele ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos mais articulados, de projetos e de diálogos interdisciplinares. Temas como a expansão islâmica na África, a produção material e tecnologia dos povos africanos influenciando e enriquecendo outras civilizações, a exploração desses saberes pela empresa colonial, a diversidade de culturas e línguas faladas em território africano, a estética, a geopolítica [...] (GOMES, 2007, p. 83)

Nesse sentido, percebe-se que, apesar dos inúmeros desafios trazidos pela Lei nº 10.639/03 para sua efetiva implementação, houve grandes avanços no sentido de que a temática História e Cultura Afro-brasileira têm ganhado maior atenção por parte de pesquisadores. Além disso, abriu-se a possibilidade de que novas práticas pedagógicas fossem construídas a partir de uma visão mais política e consciente das desigualdades raciais existentes em nosso país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos possibilita refletir sobre o papel que as políticas públicas de ação afirmativa referentes à promoção da igualdade racial têm desempenhado para o combate ao racismo e à desigualdade racial. Num país marcado por sua história de escravidão e ausência de políticas públicas após o período da abolição, fazem-se necessárias ações afirmativas de reparação e alteração dos rumos que perpetuam condições de desigualdade.

Tanto o Decreto 4.228 de 13 de maio de 2002, que instituiu o Programa Nacional de Ações afirmativas quanto o próprio Programa Nacional de Promoção da Igualdade Racial representam avanços no que se refere a políticas públicas cuja finalidade seja combater o racismo e desigualdades advindas do preconceito étnico-racial.

O Movimento Negro também deve ser mencionado como fundamental para que determinadas demandas fossem incluídas na agenda do Estado, colaborando para a estruturação da Secretaria de Políticas de Promoção da

Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), e participando da elaboração de determinações legais como a Lei nº 10.639, sancionada em 2003.

A referida Lei, que tornou obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar, suscitou novas perspectivas no modo de se pensar a importância da cultura afro-brasileira em nosso país. Para sua consolidação, O MEC publicou documentos subsequentes à Lei como diretrizes e orientações com o intuito de trazer um debate mais profundo sobre a temática racial nos sistemas de ensino.

No entanto, a Lei nº 10.639/03 trouxe para o cenário educacional brasileiro tanto avanços quanto desafios. Entre os avanços há um maior compromisso por parte do Estado em reconhecer as desigualdades raciais, ainda existentes, e formular documentos que subsidiem o trabalho docente frente aos desafios de desenvolver práticas pedagógicas mais profundas e reflexivas sobre a cultura afro-brasileira.

No que se refere aos desafios, ainda há grande número de escolas que desenvolvem ações pedagógicas e atividades culturais desprovidas de reflexão e profundidade, o que pode acabar perpetuando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, um dos grandes desafios é fazer com que as instituições de ensino abram suas portas para que a Educação das Relações étnico-Raciais ganhem força no cotidiano escolar, através de práticas pedagógicas e manifestações culturais que efetivamente contribuam para a promoção da igualdade racial.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”**: uma conversa com historiadores. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. de 2008.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Prefácio. In: **SEPPIR, Promovendo a Igualdade Racial: Para um Brasil sem Racismo**. Brasília, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Boletim de políticas públicas sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, DF, v.3, n. 17, 2008.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 10 abr. 2017.

_____. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em 10 abr. 2017.

_____. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 01 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais:** Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, Vol. 10, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2017.

_____. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2017

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02 jul. 2017.

_____. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. **Dispõe, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa de Ações Afirmativas.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em 01 jul. 2017.

_____. Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. **Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm>. Acesso em 01 jul. 2017.

_____. Decreto nº 8.136, de 05 de novembro de 2013. **Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - Sinapir**

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.**

Brasília: MEC/Secad, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em 10 jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. (Org).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: ED. Vozes, p. 13-37, 2008.

Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, 2007, vol.12, no.23, p.100-122

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAE – v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 20 mai. 2017

_____. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03.** In: CANDAU, Vera e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: _____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC; Unesco, 2012.

_____. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de Ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil:** Um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e Cultura. V. 4, n. 2, jul/dez. 2001, p. 31-43

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p.21-43.

SANTOS, Sales Austusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** In: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal

nº 10.639/03. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. p. 21-37

SERAFIM, Milena Pavan, DIAS; Rafael de Brito. **Análise de política: uma revisão da literatura.** Cadernos Gestão Social. 2012;3(1):121-34.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 26 jun. 2017.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: Análise e contribuição

OLIVEIRA, Ivani Lourdes Marchesi de – UNESP⁴²⁴

CHAVES, Maria Aparecida Gomes – UNESP⁴²⁵

BATISTA, Tânia Maria de Sousa – UNESP⁴²⁶

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo a Política Pública Educacional de Ensino Especial no Estado de São Paulo. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos: contribuir para reflexões sobre inclusão de alunos da Educação Especial, sob a perspectiva da qualidade do ensino e aprendizagem, especificamente pretendemos analisar este ramo de Educação Básica, referenciada ao disciplinador legal do mesmo: a Deliberação de nº 149 de 2016, emanada do Conselho Estadual de Educação Paulista.

Elencamos dados emergentes de nossas vivências com este tipo de ensino, no contato com professores destas classes e com alunos, registrados em nossos diários de campo, cotejando-os com a norma supracitada.

Trata-se de pesquisa qualitativa para qual se adotou na análise de dados, linha teórica multirreferencial e pluridisciplinar, representada pelos pensamentos de Michel Foucault (respectivamente nos métodos de “arqueologia” e “genealogia” fecundos na questão das construções de “verdades” e relações de poder, como aquelas envolvidas em questões sobre a temática). Assim, deliberou-se, vez que, o fenômeno por sua natureza tão complexa, clama por uma abordagem entrelaçada em diferentes campos do conhecimento.

⁴²⁴ Doutora em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp (Franca/SP); Mestre em Educação da UFSCAR; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Letras de Franca em 1970; Certificação de Dirigente Regional de Ensino em 2009. Foi Dirigente de Ensino de Franca-SP de 2003 a 2015. Membro da Academia Brasileira de Escritores de São Paulo. ivanimarchesi@yahoo.com.br

⁴²⁵ Mestranda em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp (Franca/SP), na Linha de Pesquisa Política e Gestão Educacional. Graduada em Educação Física pelas Faculdades Claretianas de Batatais (1991). Especialista em Ciências do Exercício Físico na Saúde e Personal Training pela Universidade de Franca, UNIFRAN. (1999). Especialista em Educação Física Escolar pela Unicamp (2013). Atua como Educadora Física em Hospital Psiquiátrico e professora de Educação Física em Escola Pública do Estado de São Paulo em Franca-SP. map.gomes@hotmail.com

⁴²⁶ Mestranda em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp (Franca/SP), na Linha de Pesquisa Política e Gestão Educacional, graduada em Letras pela Universidade de Franca (1994) e Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2015), especializações em Linguagem Audiovisual na Escola pela USP (2002) e em Língua Portuguesa pela Unicamp (2013). Atua como professora efetiva na Educação Básica da Secretária da Educação do Estado de São Paulo. t.maria.batista@bol.com.br

Seguiu-se este trabalho embasando-se no pensamento vygotskiano sobre o desenvolvimento da mente, a questão foucaultiana de poder e saber (“genealogia” e “arqueologia”, respectivamente) e achados das neurociências cognitivas.

Nesta introdução, alvitrou-se registrar alguns conceitos como: pluridisciplinaridade, multirreferencialidade. Trata-se de forma diferente de fazer conhecimento diferente visão de mundo. Superando a fragmentação e o reducionismo causal. Um saber a que cabe “partilhar e não replicar” (FAZENDA, 2013, p. 18), que não reduz a compreensão de fenômenos sociais em monocausuismo, mormente quando a política educacional que norteia um sistema escolar se mostra inadequada como a do sistema educacional paulista.

Depreendida esta afirmação a partir dos registros de resultados on-line, no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, revelados nos resultados do instituto de avaliação externa deste referido Sistema de Ensino denominado de SARESP - denotadora da expressão Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo.

Quanto às explicações sobre conceitos básicos foram elencados: multirreferencialidade, pluridisciplinaridade, verdade e poder.

Entende-se por multirreferencialidade a proposta de “análise dos fatos, das práticas, das situações, dos fenômenos educativos que se propõem explicitamente a uma leitura plural, a partir de diferentes ângulos”, contrariamente a reducionismos. (BORBA In Gonçalves. 1998 p. 120.). Estuda-se um objeto a partir de tomada e miragens múltiplas e diferentes.

Quanto ao conceito de Neurociências o mesmo pode ser compreendido como campo disciplinar que trata do desenvolvimento químico, estrutural, funcional do sistema nervoso, manifestado em comportamento cognitivo emocional e até social (MIRANDA, MUSKAT, MELLO).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A REVISÃO DE LITERATURA

A ênfase sobre a Educação Especial ganhou força após a realização da Conferência Mundial de Salamanca, (Espanha, 1994). Como consequência, o Brasil movimentou-se teórica e legal para atender e resolver tal questão. A revisão

da literatura indica que já se caminhou, com sucesso, teoricamente e legalmente quanto a este ramo de escolarização tão específico.

Neste particular, citam-se (sem esgotar a lista) Mantoan (2009), RELVAS (2009), OLIVEIRA (2009), Constituição Federal de 1988, art. 208; Lei de nº 9394 de 1996, art. 58; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial implantada pela Resolução de nº2/2001 (Brasília Mec), Deliberação de nº 11 de 2008 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Deliberação de nº 149 de 2016, do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

2.2. DESCRIÇÃO E EXPLICAÇÃO DE RESULTADOS

Como posto, está sendo analisada a Política Pública de Educação Especial a partir da norma que a instituiu (Deliberação 149/2006) na fase de implementação na região de Franca, Estado de São Paulo. Analisam-se políticas públicas compreendendo-as como processo em etapas, no presente caso, na fase de implementação em que é possível melhorar aspectos ou até piorá-los, visto que o poder para fazer se dilui e perpassa pelos diversos papéis de agentes.

O primeiro procedimento consistiu na análise da norma instituidora da Educação Especial Paulista que explica o que se entende por Educação Especial. Reza o texto que:

“educação especial é modalidade que integra a educação regular em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e deverá assegurar recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (DELIBERAÇÃO CEE 149/2016 ART 1º)

A análise da Deliberação aconteceu cotejando-se o que está definido pela mesma e sua implementação no real, evidenciada nos registros de diários de campo das autoras pesquisadoras. Partimos do legal e teórico para o real do fato prático, conforme a seguir.

Nos parágrafos segundo e terceiro há o clamor pela inclusão desde os primórdios da escolarização pública e privada garantindo o direito de o aluno estudar em classes regulares para efetivação deste anseio:

“Art. 3º O atendimento educacional dos alunos de que trata esta Deliberação deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

§ 1º As escolas que integram o sistema estadual de ensino deverão efetivar a matrícula no ensino regular dos alunos de que trata a presente Deliberação.

§ 2º As escolas que integram o sistema estadual de ensino organizar-se-ão para o atendimento desses educandos, de modo a propiciar condições necessárias a uma educação de qualidade para todos, recomendando-se intercâmbio e cooperação entre as escolas, sempre que possam proporcionar o aprimoramento dessas condições”. (DELIBERAÇÃO CEE 149/2016 ART 3º)

Quanto às recomendações ou obrigаторiedades acima há que ponderar: efetuar a matrícula em sistema regular não significa necessariamente estar fazendo inclusão, quando a adequação curricular e o preparo profissional são pífios. Este último ponto mostra-se claudicante até em cursos de formação de licenciatura, em que via de regra estaciona-se na memorização de nomenclatura de doenças ou disfunções, conforme CID 10 (Cadastro Internacional de Doenças) e/ou outra classificação.

Não se percebe nada que possa contribuir para que uma política na fase de implementação contemple nas disciplinas de Prática de Ensino (pelo menos nesta) ou, em Didática, exercícios específicos para funções cerebrais como memória, atenção e funções executivas. Haja vista que, qualquer currículo implementado durante as aulas atua em regiões cerebrais conectadas entre si, conseguindo alterar sinapses, mediante a plasticidade cerebral.

Em face a isto, há necessidade de um planejamento específico para as diferentes situações dos alunos. Rotineiramente nas aulas verificam-se a padronização de lecionar com os mesmos conteúdos, com as mesmas atividades para todo o grupo de alunos, mesmo que pertencentes às classes de recursos portando deficiências as mais diversas. Bem como não existe orientação para adaptação ou criação metodológica para a superdotação e para os que apresentam transtornos.

Por outro lado, o contato entre grupos diferentes potencializa a mediação cultural que acontece em aspectos cognitivos, afetivos e sociais, segundo

a teoria vygotskianiana, sem a mencionada mediação não há desenvolvimento mental, inviabilizando o progresso do pensamento (VYGOTSKY, 1984).

Quer-se dizer que embora sendo útil e necessária o contato do aluno nas salas regulares de aula, carece de que nos ambientes específicos como salas de recursos ou mesmo durante as aulas, onde for possível, ministrem atividades com base no que se pretende para o desenvolvimento do conhecimento real e proximal dos educandos. Assim, e ao mesmo tempo, trabalham-se as funções superiores executivas do cérebro, órgão este suporte para toda e qualquer cognição.

Entretanto, explicita-se o maior desencontro do legal e do teórico com o dia a dia da implementação. Afastando-se do que preceitua o artigo quarto em seu parágrafo e suas alíneas, como a argumentação a seguir.

Reza o referido artigo que nas escolas onde houver classes de Educação Especial, outras instituições (família, Ong's, Estado) e a sociedade como um todo deve colaborar com elas a fim de promover o desenvolvimento do educando, podendo, inclusive, firmar convênios com outros entes sociais. Faz-se necessário argumentar o aspecto seguinte e abaixo.

Quanto ao relacionamento com as famílias nem sempre se verificam situações de confiança e solidariedade. Existe receio que a escola exclua tacitamente o aluno. Em diário de campo de observadores encontram-se depoimentos de responsáveis e docentes relatando ora com afirmação deste tipo: “Me lembrei agora, ele é filho da mãe ranzinza...” (fala de professora); “meu filho está abandonado pela professora” (fala de mãe); “Dei a ele nota dez, pelo esforço de fazer a mesma avaliação que todos fizeram, mas o enviei para a recuperação”; “não aceito esta matrícula, seria aceitar mais uma das cruzes que vocês nos mandam”; “estes alunos se envolvem em droga, roubam e não aprendem nada, seus pais estão presos, vão estragar outros” (OLIVEIRA, 2012).

Os depoimentos relatados indicam o que Foucault registrou em a História da Loucura (FOUCAULT, 1972) as pessoas que são identificadas ou lembradas apenas pelas suas desditas ou infâmias.

Em 2013, o Estado celebrou convênio com Fundação Especializada em deficiências e transtornos do desenvolvimento criando serviço de atendimento descentralizado para a Educação Especial junto a determinadas Diretorias de

Ensino. O que poderia acenar para um atendimento multidisciplinar, uma vez que o centro constitui-se de psicólogo, fonoaudiólogo e pedagogo, na prática feriu na letra e no espírito o artigo 4º da Deliberação de nº 149/2006 (anexo), pois, se houve ganho com a especialização pecou-se pela inexperiência e falta de conhecimento sobre a dinâmica do Ensino Especial, cujos profissionais não haviam pisado antes em sala de aula. O que se percebeu nesta situação foi o poder usado com base em uma pretensa superioridade acadêmica. Pode ser dito que esta aludida superioridade seria de se esperar, pois o poder é algo que reside no academicismo, no chefe no subordinado, no leigo, onde e por quem detiver o poder (Foucault 2012).

O Centro (denominação do referido serviço) não admitia a voz do professorado e a experiência deste em relação à prática da docência no Ensino Especial. Corroboravam “verdades” da supremacia da teoria sobre a prática, falsa e preconceituosamente engendraram outras pseudo “verdades” de que precisavam trabalhar separados dos docentes. Tratava-se do uso do saber para poder, poder este afeto a qualquer posição que a pessoa tenha em um contexto social, inclusive dos especialistas sobre os quais estamos falando, ou seja, o saber para dominar (FOUCAULT, 2012).

Atualmente a ação isolada destes especialistas que avaliam deficiência de educandos da rede pública escolar tem levado a fechar classes de recursos, desassistindo alunos da Educação Especial e desempregando professores. Através dos pareceres e laudos criaram “verdades”, como por exemplo, da inexistência de alunos deficientes reafirmando outras: a pretensa incompetência do professor em conhecer seus alunos.

3. CONCLUSÃO

O ponto dificultador que ressalta da análise realizada é que se avançou no aspecto legal e acadêmico disciplinar da questão de que finalizamos de analisar. Vigem ações pontuais e desconectadas para a implementação da política de Educação Especial.

Um trabalho com ensino tão impar, conforme o que se refere à especialidade de alunos faz-se ao arrepio do legal, das teorias de aprendizagem, desconstruindo do que poderia ser uma colaboração multidisciplinar e solidária com outras instituições que igualmente poderiam contribuir com a temática. Preocupa-se

em poder para sobreviver enquanto detentores de cargo, excluindo outras vozes disciplinares e de outros educadores. Somente nova ordem de discursos polifônicos, multidisciplinares e multirreferências seriam epistémés para outro tipo de edificação social, inclusivo e acolhedor. (FOUCAULT, 2012).

Porém, multirreferencialidade e a pluridisciplinaridade figuram como vozes e olhares ausentes na realidade da implementação da Política de Educação Especial no Estado de São Paulo. Esta é nossa contribuição e sugestão.

REFERÊNCIAS

BORBA, S.C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos cursos de formação. In BARBOSA, J. G. (Org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUSFSCAR, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1>. Acesso em: 7 jun. 2017

COLL, C.; PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Santana. Artmed, 2004.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Resolução nº 11 de 31 de janeiro de 2008**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 8 jun. 2017

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. **Deliberação nº 149 de 08 de dezembro de 2016**. Disponível em: <<https://see-diretorias.azurewebsites.net/decentro/deliberacao-cee-n-1492016-estabelece-normas-para-a-educacao-especial-no-sistema-estadual-de-ensino-13122016/>>. Acesso em: 7 jun. 2017

FAZENDA, I. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. São Paulo: Ed Saraiva, 2012.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. **Vigiar e punir**. São Paulo: Vozes, 2015.

_____. **História da Loucura**. São Paulo: Ed Perspectiva, 1972.

MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M.; MELLO, C. B de. **Neuropsicologia do Desenvolvimento: Transtornos do Neurodesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Rubio, 2013.

OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi de. **Cadernos de Campo**. Franca: Ed. UNESP, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Coleção Pensamento e ação na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

ANEXOS

Resolução, de 8-12-2016

Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 149/2016, que “Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino”.

DELIBERAÇÃO CEE 149/2016

Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino

O Conselho Estadual de Educação, no uso das atribuições que lhe confere a Lei Estadual 10.403/71, e com fundamento na Constituição Federal, na Lei 9.394, de 20/12/96, e demais Leis e Normas, especialmente a Indicação CEE 155/2016,

DELIBERA:

Art. 1º A educação especial é modalidade que integra a educação regular em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e deverá assegurar recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º A educação especial deve ter início na educação infantil ou em qualquer fase da escolaridade em que se fizer necessária.

Art. 3º O atendimento educacional dos alunos de que trata esta Deliberação deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

§ 1º As escolas que integram o sistema estadual de ensino deverão efetivar a matrícula no ensino regular dos alunos de que trata a presente Deliberação.

§ 2º As escolas que integram o sistema estadual de ensino organizar-se-ão para o atendimento desses educandos, de modo a propiciar condições necessárias a uma educação de qualidade para todos, recomendando-se intercâmbio e cooperação entre as escolas, sempre que possam proporcionar o aprimoramento dessas condições.

Art. 4º As escolas que integram o sistema estadual de ensino, com a colaboração do Estado, da família e da sociedade, deverão:

I - efetuar a distribuição ponderada dos alunos da educação especial pelas várias classes da fase escolar em que forem classificados, buscando a adequação entre idade e série/ano;

II - implementar flexibilizações curriculares que considerem metodologias de ensino diversificadas e recursos didáticos diferenciados para o desenvolvimento de cada aluno da educação especial, em consonância com o projeto pedagógico da escola;

III - manter professores com formação adequada e compatível para o atendimento especializado dos alunos da educação especial;

IV - realizar o aprofundamento e enriquecimento curricular com o propósito de favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação;

V - garantir a presença de intérpretes da Libras e guias- -intérpretes, sempre que necessário;

VI - garantir, sempre que necessário, a presença de cuidadores - atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante - ou de profissionais de apoio escolar, para atendimento individual ou não, em atuação colaborativa com o professor da classe regular;

VII - dar sustentabilidade ao processo escolar, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio com a participação da família e de outros agentes da comunidade no processo educativo;

VIII - manter atividades de preparação e formação para o trabalho e atividades nas diferentes línguas e nas várias linguagens artísticas e culturais;

IX - garantir apoios pedagógicos, tais como:

- a) oferta de apoios didático-pedagógicos necessários à aprendizagem, à comunicação, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- b) atendimento educacional especializado em sala de recursos na escola onde o aluno frequenta, em outras escolas ou em instituição que ofereça o atendimento em sala de recursos no contraturno de sua frequência na sala regular com a utilização de procedimentos, equipamentos e materiais próprios, por meio da atuação de professor especializado para orientação, complementação ou suplementação das atividades curriculares, em período diverso da classe comum em que o aluno estiver matriculado;
- c) atendimento itinerante de professor especializado que, em atuação colaborativa com os professores das classes comuns, assistirá os alunos que não puderem contar, em seu processo de escolarização, com o apoio da sala de recursos ou instituição especializada.

Art. 5º Para atender às disposições da presente Deliberação, as escolas que integram o sistema estadual de ensino não poderão realizar cobrança de valores adicionais como estabelecido no art. 28, § 1º da Lei Federal 13.146, de 6 de julho de 2015.

Art. 6º Aplicam-se a esses alunos os critérios de avaliação previstos na Proposta Pedagógica e estabelecidos nas respectivas normas regimentais, acrescidos dos procedimentos de flexibilização curricular e das formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos disponibilizados.

Parágrafo único - O previsto no caput deve ser observado também nos procedimentos de classificação e reclassificação.

Art. 7º Os alunos, de que trata esta Deliberação, poderão receber certificado de terminalidade específica, caso não consigam atingir o nível exigido para conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio em virtude de suas deficiências.

Art. 8º A preparação profissional oferecida aos alunos, de que trata esta Deliberação, quando não apresentarem condições de se integrarem nos cursos técnicos de nível médio, poderá ser realizada, como indica o Parecer CEE 361/14, em oficinas laborais ou em outros serviços da comunidade, que contem com

recursos necessários à qualificação básica e à inserção do aluno no mercado de trabalho.

Parágrafo único - A preparação para o trabalho poderá ocorrer em empresas com acompanhamento, supervisão e avaliação da escola ou entidade responsável pela educação do aluno.

Art. 9º Serão assegurados aos alunos objeto da presente Deliberação os padrões de acessibilidade, mobilidade e comunicação, na conformidade do contido nas Leis nºs 10.098/00, 10.436/02, 12.764/12, 13.005/14, 13.146/15, e nos Decretos nºs 5.296/04 e 6.949/09, constituindo-se o pleno atendimento em requisito para o credenciamento da instituição, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Art. 10 O sistema estadual de ensino, por meio das secretarias de educação ou pelas próprias escolas, promoverá atividades de orientação e de formação continuada de professores com vistas à melhoria e aprofundamento do trabalho pedagógico na área de Educação Especial.

Art. 11 As disposições necessárias ao atendimento dos alunos de que trata a presente Deliberação, inclusive nos casos de encaminhamento para instituição especializada após avaliação multiprofissional e pedagógica, deverão estar previstas no Regimento Escolar e na Proposta Pedagógica das escolas, respeitadas as normas do sistema de ensino e da LDB.

Parágrafo único - As alterações no Regimento Escolar poderão ser realizadas para o ano de 2018, após definição na Proposta Pedagógica a ser realizada por meio de momentos de formação ao longo do ano letivo.

Art. 12 Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação, revogando-se a Deliberação CEE 68/2007 e disposições em contrário.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO

PALUMBO, Lívia Pelli – IMESB⁴²⁷
GRACIOLI, Sofia Muniz Alves – IMESB⁴²⁸

1. INTRODUÇÃO

As Políticas Públicas (Políticas Sociais) são as orientações para a tomada de decisões em assuntos públicos, políticos ou coletivos.

Este conceito é resultado de duas áreas do conhecimento, quais sejam: a Política e a Administração, sendo utilizado nas mais variadas áreas, permitindo que se estude o espaço social antes da implementação de determinada política que busque o bem daquele grupo de pessoas.

Em especial, o grupo de vulneráveis, pessoas com deficiência, uma vez que a sociedade atual não está preparada para o assunto, ainda se tem a ideia de que a pessoa tem determinada deficiência, quando, atualmente, o que se defende é uma dificuldade na interação da pessoa com o meio em que está inserida.

A temática da inclusão social das pessoas com deficiência é merecedora de nossa atenção, já que o Brasil é um Estado Democrático de Direito e a democracia pressupõe respeito à diversidade, aos grupos vulneráveis e a proteção dos direitos fundamentais.

A educação inclusiva trará benefícios para toda a sociedade, não somente às pessoas com deficiência, sendo a inclusão um processo mútuo de integração da sociedade e das pessoas com deficiência para ser inclusiva, não basta que a escola coloque na mesma sala de aula alunos com e sem deficiência, mas, sim, que ofereça toda a estrutura física e de pessoal para a igualdade de acesso e permanência, dando oportunidade a todos os estudantes de desenvolverem suas potencialidades, como a acessibilidade da instituição (espaço físico), o fornecimento de tecnologias e materiais adequados a quem necessitar e,

⁴²⁷ Mestre em Sistema Constitucional em Garantias de Direitos pela Faculdade de Direito de Bauru. Especialista em Justiça Constitucional e Tutela de Direitos pela Universidade de Pisà, Professora concursada no IMESB (Instituto Municipal de Ensino Superior). E-mail: livia.ppalumbo@gmail.com.

⁴²⁸ Doutoranda na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto - USP, Mestre pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP, Professora concursada no IMESB (Instituto Municipal de Ensino Superior). E-mail:sofiagracioli@yahoo.com.br.

principalmente, a preparação dos docentes para atender a uma demanda diferenciada.

Por isso, o objetivo do estudo é revisar as ações de políticas públicas e a inclusão da pessoa com deficiência a partir das novas metodologias de ensino nos dias atuais. Justificando ser um tema de extrema relevância e que ter que ser discutido pela sociedade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS

Políticas públicas, também chamadas de Políticas sociais, são as orientações para a tomada de decisões em assuntos públicos, políticos ou coletivos, sendo este conceito oriundo de duas áreas do conhecimento, quais sejam Política e Administração, e que vem sendo utilizado nas mais variadas áreas, permitindo que se estude o espaço social antes da implementação.

2.2. EVOLUÇÃO DO DIREITO E DA CIÊNCIA POLÍTICA

O Direito, ao longo dos anos, vem sofrendo várias transformações, pois ue é um ramo da ciência que tem por objeto de estudo o ser humano. Não muito diferente disto, surgiu, então, um novo campo que visa estudar a relação do ser humano, sociedade e Estado, qual seja, “Ciência Política”, que desenvolve a Teoria Geral do Estado, principal forma de organização social e garantia dos direitos fundamentais, como o direito à educação.

Dois grandes filósofos que sistematizaram o pensamento jurídico foram Aristóteles [...] e Platão [...], sendo que, para eles, a Ciência Política é a ciência mais importante, pois esta define o modelo para manter o bem estar geral da sociedade.

Porém, somente no século XVI, com Maquiavel, em sua obra “O Príncipe, de 1532, que esta área começou a adquirir contornos de uma ciência, em razão de que foi um dos principais responsáveis a dar à política sua autonomia, sendo considerado, então, como o pai da ciência política, procurando estudar e conhecer a verdade efetiva dos fatos, adotando um referencial mais compatível com as exigências atuais que os de Aristóteles.

Ciência Política apresenta a ideia de Estado, sendo que a palavra decorre do latim *status* (substantivo) e *stare* (verbo), que significa estar firme, portanto, “Estado” está etimologicamente relacionado à ideia de estabilidade, à ideia permanente de convivência e ligada à sociedade política. Este termo aparece pela primeira vez em “O Príncipe”, de Nicolau Maquiável, escrito em 1513 e publicada em 1532, passando a ser usada pelos italianos sempre ligada ao nome de uma cidade independente, como *stato de Firenze*.

Já para Montesquieu (1748), não existia um governo ideal que servisse em qualquer povo, em qualquer época. Em sua obra, “O Espírito das Leis”, afirmou que cada país tinha um tipo de “governo” de acordo com seu progresso econômico social. Para a “Ciência Política”, sua contribuição mais conhecida foi a “Doutrina dos Três Poderes”, que apresenta a divisão dos poderes governamentais em três setores, quais sejam: Executivo, Legislativo e Judiciário, sendo esta tripartição um Princípio do Estado Democrático de Direito, estabelecido no artigo 2º da Constituição Federal.

Observa-se que os pensamentos desses filósofos são bem distintos, uma vez que, enquanto Montesquieu fala da divisão dos poderes, Maquiavel defende a concentração de poderes na mão de apenas um, pensando apenas no Estado e não na sociedade, ou seja, a ideia de bem estar social.

Outros autores buscaram conceitos sobre a ciência política, dentre eles estão Gaetano Mosca (1896) e Norberto Bobbio (1989), em que este definiu que a ciência política “é qualquer estudo dos fenômenos e das estruturas políticas, conduzido sistematicamente e com rigor, apoiado num amplo e cuidadoso exame dos fatos expostos com argumentos racionais. Nesta acepção, o termo ciência política é utilizado dentro do significado tradicional como aposto à opinião”. Para Gaetano Mosca (1896), o estudo da formação e organização do poder. Para ele, o problema central da política é o poder, para tanto é preciso investigar.

Dessa forma, Herbert Baxter Adams definiu ciência política como “estudo da política, das estruturas e dos processos de governo, controlando sempre o poder entre os políticos. É aplicado tanto na teoria quanto na prática, envolvendo assim, análises e descrições dos sistemas e comportamento político”.

Apesar de suas raízes antigas, na Europa e nos EUA, no Brasil, é recente, tendo sido desenvolvida na década de 60.

2.3. A CIÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL

No mundo, a política era estudada e desenvolvida desde a Grécia Antiga e, com intensidade, a partir do século XVI, porém, no Brasil passou a se desenvolver de forma mais concreta a partir da década de 1960, destacando sua afirmação nos anos 1970, como resultante de um processo dividido em duas etapas: uma institucional e outra ideológica.

A primeira originou-se do ensino jurídico, ou seja, da educação superior sobre política nos cursos de Direito, por meio da disciplina de Teoria Jurídica do Estado. Ressalta-se que essas entidades de ensino, caracterizavam-se em sua maior parte, por serem espaços circunscritos e frequentados pelas elites políticas do Brasil.

O Brasil também sofreu influência da Ciência Política Internacional, com especial evidência à Francesa e Estadunidense, uma vez que sua impulsão institucional se deu por conta da Fundação Ford que teve um papel importante na institucionalização das Ciências Sociais, que mais a frente teve uma significativa participação na decisão construtiva na Ciência Política.

Uma terceira instituição também foi de suma importância, a ANPOCS – Associação Nacional de Pós Graduação em Ciências Sociais, instituição criada em 1977, que teve o apoio da Fundação Ford e do CNPQ, cujo objetivo é reunir anualmente pesquisadores desta área para construir uma comunidade da ciência política no Brasil. Assim, visa buscar melhores resultados e definições da política no Brasil. No ano de 2000, seguindo essas evoluções, surgiu a Associação Brasileira de Ciência Política.

Por fim, observa-se que no Brasil, não tem definição concreta sobre a ciências políticas, pois vem sofrendo várias transformações, a fim de achar uma melhor definição.

Com a necessidade de buscar novos caminhos, a ciência política se dividiu em outros ramos, para, assim, ser melhor aplicada para a solução dos problemas sociais e a efetivação dos direitos fundamentais.

2.4. POLÍTICAS PÚBLICAS

Não há uma definição exata para o termo “políticas públicas”, havendo várias definições, que, de certo modo, ajudam o desenvolvimento para obter uma melhor compreensão.

Para obtenção desta compreensão, com quatro fundadores são essenciais, dos quais são Laswell (1936), Simon (1957), Lindblom (1959-1979) e Easton (1965).

O primeiro implantou a expressão “*policy analysis*” (análise de política pública), que tem como o objetivo o estabelecimento de uma comunicação entre os estudiosos de ciência política e os governos. Já Simon (1957) introduziu o conceito de “*policy makers*” (racionalidade limitada), que apresenta que a racionalidade era essencial para que governo soubesse tomar decisões nos assuntos do povo.

Após alguns anos, Lindblom (1959-1979), questionou os conceitos trazidos por Laswell (1936) e Simon e propôs “a incorporação de outras variáveis a formulação e a análise de políticas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório.” A partir deste pensamento, as políticas públicas precisavam incorporar outras questões a serem discutidas, como exemplo, o papel das eleições, em busca da finalidade do Estado, qual seja, o bem social.

Easton (1965) contribuiu para a definição de políticas públicas, trata-se de “um sistema, isto é, uma relação entre resultados, ambientes e formulação”. Para ele, a política recebe “alguns trabalhos” que influenciam em seu resultado.

Com a colaboração de cada um dos sociólogos, observa-se que a política pública passou por várias transformações e que, mesmo nos dias atuais, não consegue uma definição exata sobre seu conceito. Assim, autores classificam a política pública como um órgão de grande importância para que o governo enfrente os problemas advindos com o tempo, acompanhando a transformação social.

Muitas pessoas acham que somente o governo pode participar dessas decisões, já que este pensamento vem das tradições brasileiras, o que não é verdade, uma vez que o modelo de Estado atual é o democrático, em que deve haver participação da população, de modo que a sociedade participe desta

construção, pois é um interesse coletivo, com a criação de órgãos que possibilitam a participação dos cidadãos na implementação de políticas públicas.

O estudo de políticas públicas se apresenta interdisciplinar, estando diretamente ligado às políticas sociais, daí a importância do papel do governo e a participação da população, sendo o investimento em educação um elemento fundamental para o desenvolvimento dessas do bem estar social, finalidade que o Estado deve buscar.

Desta forma, conclui-se que políticas públicas é o conjunto de ações e decisões formadas pelo governo e o povo, ou seja, providências concretas que visam o bem estar e garantindo que a população tenha a efetivação de seus direitos garantidos pela Constituição Federal e o Estado Democrático de Direito.

3. PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A nova conceituação

O conceito de pessoa com deficiência é merecedor de destaque no presente trabalho, pois, quando se fala em pessoa com deficiência, observa-se que a sociedade atual não está preparada para o assunto, uma vez que ainda se tem a ideia de que a pessoa tem determinada deficiência, quando, atualmente, o que se defende é uma dificuldade na interação da pessoa com o meio em que está inserida.

A partir do final da década de 1960, as Organizações Internacionais começaram a formular um novo conceito de deficiência, incluídas nas diversas iniciativas internacionais. Neste novo conceito, apresentava a estreita relação entre as limitações que as pessoas com deficiência experimentavam, a concepção e a estrutura do meio ambiente à sua volta e a atitude da população em geral.

Em 2006, o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011), trouxe a importância no tratamento da questão da deficiência com o seguinte argumento: “a deficiência faz parte da condição humana. Quase todas as pessoas terão uma deficiência temporária ou permanente em algum momento de suas vidas, e aqueles que sobreviverem ao envelhecimento enfrentarão dificuldades cada vez maiores com a funcionalidade de seus corpos”.

A questão é que a expressão “portadora” é uma palavra indesejada, nela se traz a ideia de que os impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais causavam imediata exclusão dos cidadãos que os apresentavam,

acarretando atenção meramente assistencialista e insuficiente pela sociedade, garantindo condições superficiais de dignidade, autonomia e independência.

Através do Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008 e do Decreto de Promulgação nº 6949 de 25 de agosto de 2009, o Brasil assinou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas e a introduziu no sistema constitucional brasileiro, adotando a expressão “pessoa com deficiência”.

Nesse diapasão, ensina Eugênia Augusta Gonzaga Fávero (2004, p. 22):

Junto com a contestação do termo “portador”, concluiu-se que o melhor seria o “com”: “pessoa com deficiência”. Quanto mais natural for o modo de se referir à deficiência, como qualquer outra característica da pessoa, mais legitimado é o texto. E também não é preciso falar ou escrever sempre da mesma forma. Para facilitar e não se pensar que é necessário usar sempre o mesmo termo – “pessoa com deficiência”.

O Brasil é signatário da Convenção da Guatemala, texto este que define pessoa com deficiência:

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1. Deficiência

O termo ‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

A definição de deficiência é trazida pelo artigo 1º da Convenção da Organização das Nações Unidas:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

O preâmbulo da Convenção realça que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.

3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

George Marmelstein (2011, p. 529) : “Não basta não discriminar. É preciso colocar os instrumentos jurídicos em favor das minorias excluídas para viabilizar as mesmas oportunidades asseguradas aos demais membros da população”.

Destaca-se a diferença entre integração e inclusão:

Integração: a sociedade admite a existência das desigualdades sociais e, para reduzi-las, permite a incorporação de pessoas que consigam “adaptar-se”, por méritos exclusivamente seus. Ainda, a integração pressupõe a existência de grupos distintos que podem vir a se unir. É sem dúvida, uma evolução, se pensarmos em organizações sociais que permitem regimes de escravidão, que proíbem o acesso à escola para mulheres, para pessoas com deficiência, entre outros.

Inclusão: significa, antes de tudo, “deixar de excluir”. Pressupõe que todos fazem parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos. Assim, para “deixar de excluir”, a inclusão exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereça, as condições necessárias para todos. Portanto, diferentemente da integração, não se espera a inserção apenas daquele que consegue “adaptar-se”, mas garante a adoção de ações para evitar a exclusão. E, diante da desigualdade já presente, exige que se faça uso de medidas positivas, quotas aliadas a políticas públicas, por exemplo, para sua redução.

Claudia Werneck (1997, p. 21), sobre sociedade inclusiva:

A sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias as minorias, dos privilegiados aos marginalizados. Crianças, jovens e adultos com deficiência seriam naturalmente incorporados à sociedade inclusiva, definida pelo princípio: “todas as pessoas tem o mesmo valor”. E assim trabalhariam juntas, com papéis diferenciados, dividindo igual responsabilidade por mudanças desejadas para atingir o bem comum.

A educação é direito fundamental previsto na Constituição Federal, sendo um direito que deve ser garantido pelo Estado a todos, de modo que não se admite o oferecimento de uma educação incompleta, que atente apenas para o aspecto cognitivo em detrimento do pleno desenvolvimento humano e da preparação para o exercício da cidadania, sendo que, para atingir tal finalidade, deve-se respeitar as diferenças.

3.2. INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A temática da inclusão social das pessoas com deficiência é merecedora de nossa atenção, já que o Brasil é um Estado democrático de Direito e a democracia pressupõe respeito à diversidade, aos grupos vulneráveis.

A educação inclusiva trará benefícios para toda a sociedade, não somente às pessoas com deficiência, sendo a inclusão um processo mútuo de integração da sociedade e das pessoas com deficiência.

O problema da inclusão social é não só das pessoas com deficiência. As pessoas que convivem longe desse “problema”, no sentido que não convivem com algum tipo de deficiência não param para pensar. Ninguém imagina, que um dia possa ter um filho com alguma deficiência ou então sofrer um acidente e tornar-se deficiente.

Para a efetivação do ensino à pessoa jurídica, necessário um mundo inclusivo, que tem como objetivos:

- a) Impregnar a sociedade de bons motivos que garantam a ampla convivência das pessoas com deficiência e os não deficientes;
- b) Dar à escola brasileira perfil mais ético, instituindo nas salas de aulas (não apenas em currículo, mas na prática) ampla discussão sobre as diferenças individuais;
- c) Valorizar a literatura infantil como instrumento indispensável na luta contra qualquer discriminação;
- d) Conscientizar a família de que a criança tem o direito de ter informação correta sobre o que os adultos costumam rotular de anormalidades (ou persistiremos no erro de continuar formando cidadãos- pela- metade);

e) Fazer da mídia uma aliada; informação não é entretenimento, devem instigar o público e acabar com reflexões capazes até de romper com paradigmas estabelecidos;

f) Instituir nova ordem social através da tríplice parceria família-escola-mídia, alicerce da construção de uma sociedade inclusiva

Destaca-se que a educação somente será oferecida a todos, para o pleno desenvolvimento humano, se perceber e respeitar a diversidade humana, que deve ser vivenciada no dia-a-dia escolar. De modo que a educação somente será inclusiva, para todos, se ultrapassar o ensinamento técnico-científico, mas, também, os valores, princípios e atitudes, num ambiente de tolerância e harmonia em meio à diversidade.

O direito à educação mereceu especial atenção na Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) em seu art. 24, que estabelece que os Estados-Partes se comprometem a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, inclusive o superior. Ainda, prevê como objetivos da educação, dentre outros: o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; e a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Oportuno, ainda, ressaltar que, para ser inclusiva, não basta que a escola coloque na mesma sala de aula alunos com e sem deficiência, mas sim, que ofereça toda a estrutura física e de pessoal para a igualdade de acesso e permanência, dando oportunidade a todos os estudantes de desenvolverem suas potencialidades, como a acessibilidade da instituição (espaço físico), o fornecimento de tecnologias e materiais adequados a quem necessitar e, principalmente, a preparação dos docentes para atender a uma demanda diferenciada. A acessibilidade atitudinal é um grande desafio numa sociedade que, apesar do grande número de pessoas com deficiência, ainda não lida da forma correta com esta questão.

Desta forma, somente com a implementação de políticas públicas para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino será possível a promoção da

igualdade de oportunidades a todos e o desenvolvimento da personalidade e da cidadania dessas pessoas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de políticas sociais (políticas públicas) para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino somente será possível quando respeitada a promoção da igualdade de oportunidades a todos e o desenvolvimento da personalidade e da cidadania das pessoas desse grupo vulnerável.

A educação inclusiva será efetivada se respeitar os limites atitudinais e de pessoal, ou seja, para a escola ser inclusiva, não basta que coloque na mesma sala de aula alunos com e sem deficiência, e sim, que ofereça toda a estrutura física e de pessoal para a igualdade de acesso e permanência.

Analizou-se que as ações de políticas públicas devem realizadas para a efetiva inclusão do aluno com deficiência, por meio de aplicação de novas metodologias de ensino, estrutura física adequada e pessoal preparado para esta função.

Trata-se de tema de extrema relevância e que exige uma atuação positiva do Estado e da sociedade, com novos estudos e aplicação de novas metodologias, pois, somente assim se dará oportunidade a todos os estudantes de desenvolverem suas potencialidades e atingir a efetivação do direito fundamental à educação, o Estado Democrático de Direitos e os direitos humanos das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. **Decreto n. 6949/2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

CICCO, Cláudio de; GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Teoria Geral do Estado e Ciência Política**. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

EDWARD, Steinfeld. **Arquitetura através do desenho universal**. In: Curso Básico sobre acessibilidade do Meio Físico e VI Seminário sobre Acessibilidade ao Meio Físico, 1994. Anais Brasília: Corde, 1994, p.87-89. *Apud* Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Romeu Kazumi Sassaki, 8 edição, Rio de Janeiro: WVA, 2010.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

_____. O direito das pessoas com deficiência de acesso à educação. In: ARAUJO, Luiz Alberto David. (Coord.) **Defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência**. São Paulo: RT, 2006.

MARCOVITCH, J. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. E. d. São Paulo: Atlas, 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos. O Princípio da dignidade da pessoa humana e a Constituição de 1988**. São Paulo: Max Limonad, 2004.

RAGAZZI, José Luiz; ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Revista do Advogado, São Paulo, v. 27, n. 95, dez. 2007.

ROSSIGNOLI, Marisa. **Políticas Públicas e desenvolvimento econômico: uma análise do direito à educação no texto constitucional de 1988**. In: SIQUEIRA, Dirceu Pereira; AMARAL, Sérgio Tibiriça. Sistema Constitucional de Garantias e seus mecanismos de proteção. Birigui: Boreal, 2012, p. 379 – 394.

SANTOS, Boaventura Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Graal, 1991.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **A proteção Constitucional da pessoa com deficiência**. 4 ed. Brasília, 2011.

ZAHAR, Jorge (ed). **Confiança e Medo na Cidade**. Autor. Zygmunt Bauman. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro, 2009

WERNECK, Claudia. **Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, The World Bank. **Relatório Mundial sobre a deficiência**. 2011.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

MESSIAS, Rosilene de F. Rocioli – UNESP⁴²⁹

FONSECA, Genaro Alvarenga – UNESP⁴³⁰

1. INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de um estudo que está sendo realizado pelo Programa de Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp, Campus Franca. Buscar-se-á discutir alguns dados coletados mediante pesquisa bibliográfica e documental, cujo o cenário da investigação é uma Escola Municipal de Educação Básica de uma urbe do interior paulista, a fim de averiguar como tem sido executada a política pública, cujo foco principal é a recuperação de aprendizagem escolar oferecida sob a égide dos três instrumentos, como meio para promover a recuperação da aprendizagem, a saber: Atendimento Pedagógico, a Recuperação Contínua e a Recuperação Paralela.

Tem-se, à vista disso, abordado apenas a recuperação paralela, devido a própria limitação deste gênero textual, tendo a oportunidade de apreciar e analisar alguns resultados parciais obtidos por meio desta pesquisa qualitativa de forma exploratória.

É preciso considerar que é de grande valia a realização desta pesquisa, quando se observa que desde a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/96), pactos e tratados internacionais conclamaram por uma educação inclusiva de qualidade para todos, atendendo aos princípios de igualdade, equidade emancipatória e autonomia cidadã. Fato este ainda a ser conquistado por boa parte dos discentes que frequentam as unidades escolares. Nesta perspectiva, seria a recuperação paralela um instrumento capaz de

⁴²⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca. Pós-graduada em Deficiência Intelectual pela UNIRIO e Especialista em Alfabetização e Letramento pela UFSJ. É mestrande do Programa PAPP da FCHS - Unesp- Franca. Pedagoga da Prefeitura Municipal de Franca. Email: rosilenerocioli@gmail.com.

⁴³⁰ Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2004) e Doutorado em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista- Campus de Araraquara (2010). É professor Assistente Doutor RDIDP da UNESP (Universidade Estadual Paulista) Campus de Franca nas disciplinas de : Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia e Metodologia da Pesquisa Científica. É professor orientador do Programa de Pós-graduação em Análise e Planejamento em Políticas Públicas da FCHS- UNESP- Franca. Email: gafonseca@uol.com.br

dar sustentação a todos os discentes com suas particularidades pessoais em relação a não aprendizagem?

Aspira-se então contribuir para o repensar em meios de ação que possam favorecer este instrumento como forma de auxiliar na promoção de uma educação significativa, democrática e de qualidade para todos.

2. A RECUPERAÇÃO PARALELA: Uma normatização em busca da qualidade de ensino.

A recuperação paralela, embora possa ser observada em diversos momentos da história da educação brasileira enquanto ideário, foi após a LDB 5692/71, que de fato ela passa a ser validada como uma forma de evitar defasagem na aprendizagem dos discentes, sendo aplicada em formatos variados, como por exemplo: no final do ano letivo, nas férias e recessos escolares, após o turno de aula e a contraturno. Em concordância com Saviani (2010), esta inabilidade dos alunos que os leva a necessitar de recuperação dos estudos, tem uma profunda relação histórica com a forma em que foi estruturada a educação escolar brasileira, quando passou a dar acesso, em suas unidades escolares, às classes sociais menos privilegiadas.

Isto posto, vale ressaltar que a recuperação paralela escolar continuou a ter determinação legal em 1996, com a mais recente LDB, e desta vez com uma maior abrangência para as ações que devem ser feitas para atender ao direito social do aluno de aprender e a se desenvolver integralmente também na escola. De acordo com a mais recente LDBEN 9394/96, em seu art. 24, inciso V, prevê as seguintes normatizações: “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...]”. Entretanto o que seria recuperar uma aprendizagem? Seria possível recuperar o que não se tem?

Segundo a indicação CEE nº 05/98, a definição para recuperação de aprendizagem seria: “[...] Dentro do ensino–aprendizagem. Recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral [...], portanto, cabe à recuperação paralela de aprendizagem promover a aquisição de habilidades não conquistadas durante o processo de gestão de aprendizagem em sala de aula “comum” no cotidiano escolar. Sendo

assim, esta atividade deverá ser realizada para auxiliar os discentes que por um motivo ou outro, não tenham conseguido aprender de acordo com o que foi estabelecido no currículo escolar, no planejamento bimestral do professor e no domínio das metas de aprendizagem determinadas pela Secretaria de Educação do município estudado. Logo, esta ação deve ser imediata conforme sugerida na Indicação do Conselho de Educação Estadual de São Paulo Nº 131/98 que descreve que “ a recuperação da aprendizagem precisa ser imediata assim que for constatada a perda [...]”. As indicações e normatizações Estaduais, acima citadas, precisam ser consideradas devido o município não possuir sistema próprio de ensino e assim, seguir o que prevê a Secretaria Estadual de Educação. Contudo, a secretaria municipal de educação é detentora do seu Referencial Curricular das Escolas Públicas municipais de Educação Básica que determina que os alunos que não conseguirem aprender em tempo adequado, devem ter a oportunidade de frequentar aulas a contraturno para superarem as dificuldades e defasagens escolares.

Os estudos de recuperação Paralela serão destinados ao atendimento de alunos com defasagem ou dificuldades específicas não superadas no cotidiano escolar, devendo ser objeto de planejamento cuidadoso por parte da Equipe Gestora Escolar e Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. (FRANCA, 2008.p.300).

Considera-se também que nesta última década, com o advento da globalização, neoliberalismo na era tecnológica, a necessidade de uma educação de qualidade para todos, atendendo aos princípios conclamados tanto da Constituição Federal de 1988 quanto na última LDBEN (9394/96): de liberdade de aprender e gratuidade do ensino, igualdade de condições para todos no processo de ensino e aprendizagem; tolerância à diversidade e nas diferenças de culturas existentes; opções sexuais e religiosas e por fim padrão de qualidade na educação com sua gestão democrática. Pelo menos no que concerne ao desejo dos ideários legais, a educação deve ser um dos meios para auxiliar no combate à desigualdade social. Além disso, todo ser humano deve ter garantida a condição de desenvolver-se plenamente para viver integralmente a sua cidadania.

Nas unidades escolares do município em questão, segundo pesquisa realizada nos documentos da Secretaria de Educação Municipal (Portfólios da recuperação paralela dos a partir de 2009), pôde-se perceber que este instrumento de recuperação paralela foi utilizado como um meio para eliminar a defasagem de aprendizagem dos discentes nas linguagens: escrita e matemática.

Vale ressaltar que, durante estas duas décadas, a recuperação paralela enquanto instrumento de auxiliar na promoção do ensino e aprendizagem tem passado por diversos problemas que serão abordados separadamente apenas por uma questão didática a fim de facilitar o entendimento. Em primeiro lugar, estariam os espaços físicos, a infraestrutura das escolas que não prevê ao serem planejadas, com um espaço próprio para a execução da recuperação paralela que funciona a contraturno do período em que o aluno estuda e, por isso, requer um espaço adequado. Infelizmente após o ano 2009, ainda se observou classes improvisadas em refeitórios, bibliotecas, pedaços de almoxarifados, dentre outros, sendo utilizados como locais de atendimento dos alunos que precisam frequentar a recuperação paralela, ou seja aqueles que precisam de mais recursos metodológicos acabavam tendo menos. Ao contrário disso, nos dias atuais, percebe-se, por meio dos documentos da Secretaria de Educação, que várias escolas foram reformadas e ampliadas melhorando as condições físicas e estruturais dos prédios escolares, podendo atender melhor os discentes.

Considera-se que o segundo problema estaria no montante de alunos encaminhados todos os anos para este instrumento de recuperação de aprendizagem. Segundo as orientações que as escolas recebem da Secretaria de Educação Municipal, as salas de recuperação paralela deverão ser compostas segundo critérios estabelecido pela mesma Secretaria de Educação que determina que o “Critérios para atendimento dos alunos na recuperação paralela: Alunos não alfabetizados dos 2º, 3º e 4º anos” (Franca, 2007 s/n). E em relação a forma como deverá ser encaminhado o aluno para este serviço, ficaria estabelecido que o professor, após fazer avaliação diagnóstica em sala de aula, deverá preencher uma folha a ser entregue para a Coordenação Pedagógica da escola que formará as salas para este atendimento. “O número de alunos por sala, na recuperação paralela, não deve ser superior a 20 [...]”. (Franca, 2007s/n)

Segundo dados obtidos nos portfólios da Secretaria de Educação Municipal, onde os documentos institucionais são arquivados, e a Divisão de cadastros e estatísticas da mesma secretaria e foram averiguados o subsequente:

Tabela 1 – Número de alunos matriculados nos segundos, terceiros, quartos e quintos anos de todas as escolas municipais de educação básica (Emeb) de 2013 a

2016 e o número de alunos encaminhados para a recuperação paralela no mesmo período e Emeb

Anos	Matriculas dos 2º, 3º, 4º e 5º anos	Números de alunos encaminhados para recuperação paralela	%
2009	7388	2598	35,0%
2011	4872	2036	41,7%
2012	4938	2381	48,2%
2013	6530	2186	33,5%
2014	6700	1976	29,5%
2015	7600	2377	31,2%
2016	8392	1847	22,0%

Fonte: Divisão de cadastro e estatística da Secretaria Municipal de Educação, 2017.

Observa-se por meio da tabela 1 que nestes últimos sete anos existem um número excessivo de alunos que a todos os anos são encaminhados para a recuperação paralela. É possível verificar, a princípio que nos anos de 2011 e 2012 as matriculas obtiveram uma queda significativa, e a porcentagem de alunos encaminhados para este instrumento de recuperação de aprendizagem, revelando dois anos críticos para educação deste município. Contudo, com a leitura atenta dos documentos (portfólios sobre recuperação paralela), pode-se averiguar que nestes dois anos as matriculas estão se referindo apenas aos 3º, 4º e 5º anos não constando o segundos anos o que justificaria a quantidade menor das matriculas entretanto, este fato agrava a situação dos encaminhamentos que chegaram a quase cinquenta por cento de todos os alunos das EMEB sugerindo uma ineficácia de ações pedagógicas realizadas nas unidades escolares.

É preciso considerar também que a queda constatada nos encaminhamentos para a recuperação paralela no ano de 2016, deu-se devido a uma medida de contenção de gastos com a remuneração de professores e não por se ter avançado no processo de ensino e aprendizagem. Isto é, o poder público, por meio da Resolução de atribuição aula nº 024/2015 de 18/11/2015, determina a imputação das salas de recuperação paralela. Com esta medida não haveria mais um professor específico para dedicar-se a recuperação paralela, mas, o docente da sala de aula comum interessado, deveria manifestar o seu desejo de ampliação de carga horária (40 h semanais) para realizar esta atividade nas unidades escolares, dedicar-se-ia cerca de 3 h 20, distribuídas em duas vezes por semana, por tanto, o

tempo médio de anos anteriores que era de quatro horas semanais a mais de estudo, passa a ser minimizado. Por outro lado, nesta resolução está previsto que o gestor de cada escola tenha incumbência de escolher o professor que melhor perfil tiver para ministrar as aulas de recuperação paralela para alunos que apresentam defasagens curriculares e dificuldades de aprendizagem escolares. Pois em concordância com Meier (2007), é preciso crer que o aluno irá aprender e que o mesmo tem capacidades que ele próprio desconhece, necessitando ser estimulado com intervenções pontuais, ou trabalhos com mesmo se tornará uma “profecia auto realizadora”, levando este aluno ao insucesso escolar.

Na visão de Luckesi (2011, p.218) a ideia que o fracasso escolar está alicerçado em um tripé de fatores que inviabiliza a educação de qualidade nas escolas brasileiras que seria “[...] o investimento financeiro, a gestão escolar consistente e a prática pedagógica satisfatória”. Por certo tanto a formação inicial do professor em cursos de graduação quanto a formação no trabalho, em sala de aula comum, tem deixado a desejar como tem nos alerta Gatti (2010), deveras a formação específica para atender os discentes em suas dificuldades particulares.

Observou-se por meio dos portfólios de formação dos professores de recuperação paralela, desde o ano de 2009, que existia a tendência de utilizar as mesmas formações dos professores da sala de aula comum, quando estas formações eram oferecidas pela secretaria de educação municipal, e quando a mesma ficava a encargo da escola, ela simplesmente não acontecia. Fato este que seria de grande valia, pois este professor deve mais do que todos os outros, ter a sensibilidade de “estar próximo até que possa enxergar cada um de seus alunos” de forma planejada e assertivamente. Nos anos subsequentes, teve-se a mesma formatação citada.

Outro problema eminente, são as faltas dos alunos durante todo o ano na recuperação paralela. Segundo dados coletados dos últimos anos observa-se os dados exibidos na tabela 2.

Nesta tabela dois pretende-se demonstrar o quanto a recuperação paralela embora com um número excessivo de alunos tem sido frequentada de forma irregular.

Tabela 2 – Número de faltas dos anos que não frequentaram a recuperação paralela e/ou que frequentaram parcialmente a recuperação paralela das escolas da rede municipal de educação da urbe estudada.

Ano	Não frequentaram a recuperação paralela	Frequentaram parcialmente a recuperação paralela (+ de 70% de presença)	Alunos assíduos a recuperação paralela
2009	20%	62%	18%
2011	22%	69%	9%
2012	23%	69%	8%
2013	22%	74%	4%
2014	20%	59%	21%
2015	21%	63%	16%
2016	18%	74%	8%
Média	20,85%	67,14%	12%

Fonte: Divisão de cadastros, estatística e tecnologias da SME e arquivos da Gestão pedagógica portfólios-Franca, 2017.

Como é passível de ser percebido, existe uma porcentagem significativa de alunos que não frequentam a recuperação paralela, uma média de 20,85%. Do mesmo modo, é notório o fato de que poucos alunos frequentam assiduamente a recuperação paralela durante todo o ano letivo, apenas 12%. Assim sendo, resta cerca em média de 67,14% de alunos que são faltosos na recuperação paralela, mas que ainda frequentam este instrumento. Com efeito, como é possível garantir resultados positivos, no que tange aos trabalhos realizados para recuperar a aprendizagem do discente, por meio deste instrumento, com tão pouca regularidade nas aulas oferecidas.

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) estudada demonstra, por meio dos seus dados coletados, as mesmas dificuldades de toda a rede municipal de ensino ao promover a recuperação paralela ao seus alunos que será analisada neste últimos três anos.

Tabela 3 – Média das porcentagens dos alunos encaminhados para recuperação paralela da EMEB estudada.

Ano	% dos alunos encaminhados para a recuperação paralela
2014	34,12%

2015	30,73 %
2016	38,19%
Média	34,34%

Fonte: Dados coletados no Projeto Político Pedagógico da EMEB JMF 2012 a 2016 (Quadro elaborado pela pesquisadora)

Segundo os dados coletados por meio dos documentos, foi possível se verificar que em média nestes últimos três anos cerca de 34,34% de alunos dos segundos, terceiros, quartos e quintos anos, foram encaminhados para a recuperação paralela. Observa-se que é um número expressivo e significativo, sugerindo um alerta aos gestores e docentes que ainda não está sendo possível ensinar uma grande parte dos alunos que frequentam esta unidade escolar.

Tabela 4 – Frequência dos alunos na recuperação paralela da Emeb estudada

Ano	Alunos encaminhados e não frequentes	Alunos com frequência acima de 70%	Alunos assíduos
2014	10%	71%	19%
2015	12%	66%	22%
2016	11%	68%	21%
Média	11%	68%	20%

Fonte: Dados coletados no Projeto Político Pedagógico da EMEB JMF 2012 a 2016, 2017.

Em relação a frequência dos alunos da unidade escolar estudada, pode-se dizer que igualmente em toda a rede de ensino municipal, existe uma média de 11% de alunos que foram encaminhados para a recuperação paralela nestes últimos três anos, contudo, não frequentaram nenhum dia. Por outro lado, por volta de 68% dos alunos foram com pouca frequência às aulas da recuperação paralela, ministradas nestes últimos três anos. E em torno de 20% da média dos alunos nestes três últimos anos, participaram efetivamente das atividades desenvolvidas pela recuperação paralela *in loco*.

Outro fator a ser considerado como problema instalado nas Emeb's e em particular na Emeb estudada, é o fato de grande parte dos alunos que foram encaminhados para a recuperação paralela reincidirem em seus encaminhamentos durante os próximos anos letivos. Como segue na tabela 5

Tabela 5 – Alunos reincidentes ao instrumento de recuperação paralela nos últimos três anos.

Ano	% da reincidência a recuperação paralela entre os 3º, 4º e 5º anos
2014	75%
2015	78%
2016	84,61%
Media	79,20%

Fonte: Dados coletados no Projeto Político Pedagógico da escola estudada 2016, 2017.

Por conseguinte, este dado revela que 79,20% de todos os alunos que foram encaminhados para recuperação paralela do ano de 2014, foram novamente encaminhados para o mesmo instrumento em 2015 e 2016.

3. CONSIDERAÇÃO FINAL

O objetivo deste artigo, como já foi referendado, foi de apresentar resultados parciais de uma pesquisa em andamento, de como tem sido executada a recuperação paralela nas Emeb's e de uma escola (Emeb) da zona sul da cidade em questão.

Os resultados parciais norteiam para a necessidade de uma formação específica ao professor que assumir a recuperação paralela para que possa ter condições de atuar com a diversidade e particularidades das necessidades de todos e de cada um. Ao contrário, seria apenas oferecer mais do mesmo.

Acresce que um número copioso de alunos são encaminhados todos os anos para a recuperação paralela de aprendizagem, indicando que a sala de aula comum tem tido dificuldades para trabalhar com a diversidade e com o diversificado.

Além disso, a reincidência dos alunos neste instrumento, leva a crer que a recuperação paralela não tem cumprido a contento a sua finalidade e princípios estipulados tanto nas bases legais federais quanto nas normatizações locais, que conclamam para que esta ação seja capaz de auxiliar os alunos com defasagem curricular e dificuldades de aprendizagem escolar, a fim de alcançar a qualidade da educação. Entendendo que qualidade em educação se refere a escola que ensina a todos, ao mesmo tempo que desenvolve plenamente cada indivíduo.

Por fim, que este trabalho possa contribuir para que este tema volte a ser discutido com prioridade na agenda política do município com o propósito de ressignificar esta ação, tornando-a mais eficiente e eficaz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 17 out. 2015.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso 21 nov. 2016.

_____. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso. 23 março. 2017.

FRANCA. **Referencial Curricular das Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Franca**. Franca, 2008.

_____. Secretaria de Educação Municipal. **Resolução SME nº 24 de 18/11/2015**. Estabelece sobre a atribuição de aula. Diário Oficial do município de Franca. SP, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portfólio da Formação de recuperação Paralela**. Franca, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portfólio da Formação de Recuperação Paralela: parte 1**. Franca, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portfólio da Formação de Recuperação Paralela: parte 2**. Franca, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portfólio da Formação de Recuperação Paralela**. Franca, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portfólio da Formação de Recuperação Paralela**. Franca, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem**: contribuição de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº.5 de 15 de abril de 1998**. Relata sobre o conceito de recuperação. Diário Oficial do Estado de São Paulo. SP, 1998. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0966-0972_c.pdf. Acesso: 12/04/2016.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 131 de 10 dezembro de 1998**. Relata sobre as atividades de recuperação intensiva nas escolas da rede estadual. Diário oficial do Estado de São Paulo. SP, 1988. Disponível em: <https://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/1999/467-99.doc>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

PRIVAÇÃO DO BEM-ESTAR PRODUZIDA PELO DANO MORAL: A questão do abandono afetivo de filho e a responsabilidade civil frente à família

SOUZA, Regina Maria de – UNESP
PRADO, Ana Paula dos Santos – UNIFEV

1. INTRODUÇÃO

Há que se considerar inicialmente que a separação de um casal não elimina o fato de possuírem filhos em comum, apresentando em relação a estes uma série de obrigações que incluem desde o carinho e o cuidado, além das necessidades materiais e de orientação para o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Entretanto, em alguns casos, a frustração com o fim do relacionamento sobrepõe-se à parentalidade, da mesma forma que problemas psíquicos, na maioria das vezes pré-existentes à separação do casal, ressurgem ou intensificam-se, dificultando o exercício da maternidade ou paternidade. Quando ocorre a ruptura entre o casal e o fim do casamento, verifica-se a extinção do contrato conjugal, mas não da relação de parentesco com os filhos. Entretanto, um grande número de cônjuges, magoados com a separação, confundem conjugalidade com parentalidade e acabam incluindo a criança no rol de problemas com o ex-cônjuge.

Neste contexto, pode ocorrer a síndrome da alienação parental que se configura em um distúrbio da infância que aparece quase exclusivamente no contexto de disputas de custódia de crianças. De modo fundamental, verifica-se inicialmente uma conduta direcionada ao ex-cônjuge, com o intuito de denegrir sua imagem junto à criança. Com o tempo, a criança instruída pelo cônjuge alienador também calunia o genitor-alvo.

Cabe destaque à origem da Síndrome da Alienação Parental que se assenta na intensificação na confusão de papéis que ocorre com um dos genitores, que não consegue separar a sua relação com o ex-cônjuge com a relação que este possui com a criança, que é filho de ambos.

Em um quadro de Alienação Parental, o agressor coloca o filho e o ex-cônjuge em constante estado de tensão, impondo sofrimento a ambos. Surgem então, duas vítimas, que são a criança, que é posta constantemente sob tensão e programada para odiar o seu genitor, o que acarreta profundo sofrimento, bem como

o ex-cônjuge que tem sua imagem completamente destruída perante o filho, enfrentando sofrimento horrível.

Não é incomum a ocorrência da Síndrome da Alienação Parental, que apresenta consequências graves para a relação entre as crianças e seus genitores, seja no momento de sua ocorrência quando desenvolve uma atitude de oposição frente ao genitor alienado, seja na juventude ou vida adulta quando este indivíduo percebe que as atitudes do genitor alienador o privaram da convivência parental saudável.

De fato, a Constituição Federal de 1988 garante à criança e ao adolescente, como deveres da família, da sociedade e do Estado, o direito à convivência familiar e comunitária, o que é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), que regula as questões jurídicas diversas referentes aos e em seu o art. 33, § 1º, dispõe sobre a guarda e sua regulação. Em 22 de dezembro de 2014, é sancionada a Lei nº 13.058 que regula o exercício da Guarda Jurídica Compartilhada no Brasil, sendo que em seu no âmbito, ambos os genitores devem dividir a responsabilidade legal por todas as decisões relativas aos filhos que se encontrem na condição de crianças ou adolescentes, de modo igualitário.

Em perspectiva oposta à Síndrome da Alienação Parental, encontra-se a parentalidade socioafetiva, em que a afetividade é o elemento central para a verificação do estado de filiação. Entende-se, neste trabalho, que a posse de estado de filho e a posse de estado de pai exprimem reciprocidade, uma vez que não é possível falar de filiação ou de paternidade se não se verificar um forte afeto entre os envolvidos.

Verifica-se a necessidade de um período de socioafetividade entre a criança e o adulto em questão (padrastos e madrastas, por exemplo), capaz de transcender até mesmo uma possível ruptura entre o casal, sem que ocorra a renúncia da socioafetividade formada depois de um lapso temporal. Não é plausível pensar na existência de um vínculo de parentesco entre pessoas que não apresenta o mínimo de afeto por outrem.

A parentalidade socioafetiva engloba os aspectos e os vínculos afetivos e sociais entre os parentes não biológicos e não se limita à posse do estado de filho, pode ser definida como o vínculo de parentesco civil entre pessoas que não possuem entre si um vínculo biológico, mas que vivem como se parentes fossem, em decorrência do forte vínculo afetivo existentes entre elas. Diante do
PRIVAÇÃO DO BEM-ESTAR PRODUZIDA PELO DANO MORAL: A questão do abandono afetivo de
filho e a responsabilidade civil frente à família – p. 1518-1536

entendimento de que a filiação biológica não se sobrepõe à afetiva e que ambas podem coexistir, surge o embasamento para a existência da multiparentalidade, situação em que o nome do pai socioafetivo é acrescentado no assento do nascimento do indivíduo.

Ao observar a realidade do Direito de Família nos tribunais, verifica-se a existência de muitos casos e jurisprudências no tocante ao abandono afetivo filial.

Diante do exposto, pode-se afirmar que nenhum ato danoso que resvale na esfera psíquica de alguém, causando perturbações ou abalo existencial, deixará de ser enfrentado como dano moral indenizável, independentemente de a demanda ter como participantes, os filhos, pai, mãe, irmãos e demais familiares.

2. CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL E A INTRODUÇÃO DA GUARDA COMPARTILHADA: Desdobramentos no direito de família

A compreensão das questões que envolvem os novos arranjos familiares verificados no contexto atual demanda o entendimento de que, em meados dos anos 1960, ocorre uma série de modificações no papel ocupado pela mulher na sociedade brasileira. De modo fundamental, as mulheres vivenciaram uma fase em que elegeram como elementos centrais de seu cotidiano a busca pelos estudos e por uma carreira profissional. Na mão oposta os genitores do sexo masculino, concretizaram um maior envolvimento com as atividades caseiras e no cuidado com os filhos. Dessa forma, destaca-se a compreensão de que o conceito de pátrio poder é substituído pelo poder familiar, que é próprio às figuras paternas e maternas, constituindo-se em um direito personalíssimo, já que decorre de vínculo de filiação natural ou por adoção, que independe do convívio conjugal entre os genitores.

De fato, os anos 1970 inauguraram no plano jurídico a permissão para o divórcio sem que isso implicasse nas restrições antes verificadas para as mulheres. Tal conjuntura propiciou uma grande quantidade de divórcios. Verifica-se a garantia de um direito, mas começam a surgir conflitos sobre a guarda dos filhos, bem como a sua utilização como instrumento de barganha por um dos genitores verificando-se, nos anos 1980, diversos casos de desvio de afeto das crianças para um dos seus genitores em detrimento do outro, fenômeno este chamado de Síndrome da Alienação Parental (GOMES, 2013).

A síndrome da alienação parental é um distúrbio da infância que aparece quase exclusivamente no contexto de disputas de custódia de crianças. Sua manifestação preliminar é a campanha denegritória contra um dos genitores, uma campanha feita pela própria criança e que não tenha nenhuma justificação. [...] Quando o abuso e/ou a negligência parental verdadeiro estão presentes, a animosidade da criança pode ser justificada, e assim a explicação da Síndrome Parental para a hostilidade da criança não é aplicável (GOMES, 2013, p 29-30).

Conforme apresenta Gomes (2013), a síndrome da alienação parental constitui-se em um distúrbio característico da infância, que se manifesta quase exclusivamente no contexto de disputas de custódia de crianças.

Inicialmente um dos genitores estrutura uma campanha denegritória contra o outro genitor, induzindo a criança a se revoltar em relação à figura do genitor alienado. Não há justificação para a referida campanha, resultando da combinação das instruções de um genitor e contribuições da própria criança para caluniar o genitor-alvo.

A guarda dos filhos menores é exercida em igualdade de condições, enquanto os genitores vivem juntos, já que esse é o regime vigente, que resulta do texto constitucional, segundo o qual os direitos e deveres conjugais são exercidos igualitariamente pelo casal. Entretanto, quando ocorre a ruptura da vivência conjugal, verifica-se também a cisão da guarda comum e a prole passará, não raro, a conviver com um só dos genitores, com o qual se relacionará de modo mais próximo.

De fato, com a cisão da guarda, os pais não precisam perder a titularidade da autoridade parental, pois o rompimento do casal não atinge os vínculos jurídicos existentes entre pais e filhos, pois a dissolução da sociedade conjugal, ou da sociedade fática, não dissolve a relação parental, cujos laços de afeto, direitos e deveres recíprocos subsistem, apenas modificados, tanto quanto é necessário para atender à separação dos pais (GRISARD FILHO, 2013).

A ocorrência de uma ruptura não implica em modificações nas relações entre os sujeitos da guarda, entretanto gera uma modificação na forma como precisarão se vincular. De fato, o genitor que obtinha a guarda passava a exercer a autoridade parental em toda a sua extensão, por estar diretamente vinculado ao filho e o outro via enfraquecidos seus poderes paternos, já que não mais conseguia exercê-los com a mesma intensidade e na mesma medida que o que tem a guarda. Assim, conclui-se que, nesse regime de guarda, os poderes que passavam a deter cada um dos genitores eram desiguais.

Diante desse contexto, cabe ao legislador, buscar um meio de garantir o equilíbrio entre os direitos e as obrigações de cada genitor, reservando sempre o melhor interesse do menor. Existe a demanda para que ambos os pais compartilhem a criação e a educação dos filhos. Nesse contexto, surge a demanda por um novo tipo de guarda, capaz de garantir a adequada comunicação entre os pais, a participação de ambos na formação e nas atividades cotidianas da prole. Além disso, ao incentivar o diálogo e a cooperação entre os ex-cônjuges, traz a possibilidade de minimização de ocorrências de casos de alienação parental.

A Constituição Federal (1988) em seu artigo 205 estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p.133). O texto constitucional deixa claro o papel que deve ser desenvolvido pela família na garantia do acesso e manutenção da prole no sistema educacional, a fim de garantir inclusive o seu ingresso futuro no mercado de trabalho.

Cabe considerar ainda o art. 1.638 do Código Civil (BRASIL, 2002, p. 166) segundo o qual:

- Perderá por ato judicial o poder familiar o pai ou a mãe que:
- I - castigar imoderadamente o filho;
 - II - deixar o filho em abandono;
 - III - praticar atos contrários à moral e aos bons costumes;
 - IV - incidir, reiteradamente, nas faltas previstas no artigo antecedente.

Ou seja, os pais possuem o dever de proceder à correção do comportamento problema nos limites de sua finalidade mesma, não podendo ocorrer excessos que podem ocasionar a perda da guarda.

O dever de educar tanto em seu aspecto moral, como em seu aspecto material, é traduzido na obrigação alimentar, que tem como fonte a relação de parentesco e no dever de sustento. No âmbito da guarda compartilhada, verificam-se decisões importantes a serem tomadas, como a escolha do estabelecimento de ensino, escolha da carreira profissional, estudo de uma língua estrangeira, educação religiosa, lazer, organização de férias e viagens, além de questões do cotidiano como a compra do material escolar, que representam funções dos dois genitores, garantindo-se o exercício conjunto da autoridade parental, como ocorria antes da separação.

Como consequências positivas da guarda compartilhada, podem-se elencar: o maior intercâmbio de papéis entre o pai e a mãe e o aumento da disponibilidade para estar com os filhos. Além disso, a participação nas atividades cotidianas traz à tona as diversas necessidades das crianças e adolescentes, inclusive financeiras e intensifica a pontualidade no pagamento da pensão alimentícia. Os genitores têm a oportunidade de fortalecerem-se mutuamente como pais, pois apesar de separados, continuam a exercer em conjunto o poder parental, como faziam na constância do casamento.

Madaleno e Madaleno (2015) destacam uma questão de grande relevância, que é a relação entre irmãos que, segundo os autores, precisa ser encorajada para viabilizar o convívio diário e o apoio mútuo.

As ciências sociais confirmam a importância da manutenção do vínculo afetivo entre irmãos e o seu fundamental papel no desenvolvimento moral das crianças, especialmente na percepção dos menores sobre o sentido de justiça e reciprocidade que são “fortemente promovidos pelo crescimento com irmãos (MADALENO; MADALENO, 2015, p. 97).

Caso ocorram situações de maus-tratos ou abusos por parte dos genitores ou de um deles, a relação de afeto e solidariedade entre os irmãos apresenta grande importância na recuperação psicológica das crianças ou adolescentes. A separação dos irmãos não é o mais recomendável em nome dos ganhos advindos dessa convivência que deve receber a proteção integral do Estado.

No que se refere às decisões que determinam a questão da fixação da guarda, estas podem ser revistas a qualquer momento. Como ocorre com as sentenças que tratam de alimentos, que se referem a decisões continuadas e demanda cuidar do melhor interesse da criança ou do adolescente, caso haja comprovação de mudanças nas condições fáticas que serviram de subsídio para uma decisão anterior, as partes poderão requerer uma alteração no regime de guarda adotado, desde que a modificação atenda sempre ao interesse da criança e adolescente.

Para Madaleno e Madaleno (2015), com relação às sentenças produzidas em ações de natureza continuativas, tais quais as decisões que versam sobre as obrigações alimentares e a guarda dos filhos, existe uma discussão doutrinária que versa sobre a análise se estas sentenças produzem coisa julgada material. Techeiner (2001) afirma que as sentenças referentes às relações jurídicas

continuativas produzem coisa julgada material como qualquer outra coisa, sendo que os fatos novos, supervenientes, não são alcançados pelo julgamento anterior.

3. A EMERGÊNCIA DA PARENTALIDADE SOCIOAFETIVA E DEMANDA PELA MULTIPARENTALIDADE

Existem diversas discussões no âmbito do Direito de Família no contexto atual que emergem das modificações verificadas no interior da sociedade contemporânea. Na discussão desenvolvida ao longo do capítulo anterior, tratou-se de atualidades relacionadas à Síndrome da Alienação Parental e este tópico destaca a questão da parentalidade socioafetiva cujos desdobramentos merecem espaço na produção acadêmica da área.

Gonçalves (2015) destaca que os novos rumos da sociedade conduzem à família socioafetiva, em que prevalecem os laços de afetividade sobre os elementos meramente formais. Assim, o conceito de parentalidade socioafetiva pressupõe a discussão sobre o afeto. Segundo Maluf (2010), a afetividade está relacionada com o carinho e o cuidado direcionados a um ente querido, em que emoções são demonstradas e que levam à constituição de laços.

A paternidade socioafetiva realiza a própria dignidade da pessoa humana por permitir que um indivíduo tenha reconhecido seu histórico de vida e a condição social ostentada, valorizando, além dos aspectos formais, como a regular adoção, a verdade real dos fatos (CUEVA, 2016, p. 1).

Ainda segundo a autora, a afetividade designa a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio. Dessa forma, a afeição relacionada a um afeto mútuo representa apego a alguém ou a alguma coisa, o que gera intimidade, confiança, carinho e saudade e acaba por constituir uma ligação especial entre duas pessoas. As relações de afeto atribuem significado à vida dos sujeitos e contribuem para o seu processo de desenvolvimento, até mesmo diante dos conflitos que podem ocorrer no interior das famílias. Estas devem ser entendidas como espaços de diálogo, em que nem sempre todos os integrantes concordam sobre todas as coisas. Também não podem ser resumidas a laços consanguíneos, pois a função da família vai muito além dessa perspectiva.

De fato, o princípio da afetividade apresenta fundamento constitucional, não se constituindo em fato exclusivamente sociológico ou psicológico. A família é

definida no campo jurídico-constitucional como grupo social fundado essencialmente nos laços da afetividade, sendo que todos os filhos são iguais independentemente de sua origem. A adoção reforça-se como uma escolha afetiva, em que se verifica a igualdade de direitos.

Assim, a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, incluindo-se os adotivos, tem a mesma dignidade de família, constitucionalmente protegida, sendo garantido o direito à convivência familiar e não origem genética como prioridade absoluta da criança e do adolescente.

Para Maluf (2010), a família atual transcendeu a formalidade da constituição familiar, pois se fundamenta em num núcleo socioafetivo necessário à plena realização da personalidade de seus membros, segundo os ditames da noção de dignidade da pessoa humana. “O parentesco é natural ou civil, conforme resulte de consangüinidade ou outra origem.” (BRASIL, 2002, p.163).

Maluf (2010) entende que a família no decorrer dos séculos desempenhou um papel preponderante na vida do ser humano, uma vez que representava a forma pela qual ele se relacionava com o meio em que vivia. Pode, nesse sentido, ser entendida como um grupo social no qual se descobre um laço coesivo entre seus componentes, uma consciência de unidade, independente da origem.

De modo específico, surge o conceito de parentalidade socioafetiva, que se funda no vínculo de parentesco civil entre pessoas que não possuem entre si um vínculo biológico, mas que vivem como se parentes fossem, em decorrência do forte vínculo afetivo existentes entre elas (CASSETARI, 2010). E em razão da igualdade de direitos prevista na Constituição de 1988, tanto filhos biológicos quanto filhos socioafetivos deverão ter os mesmos direitos.

Os detentores da paternidade socioafetiva possuem em relação aos filhos, compromissos e responsabilidades que não acabam com uma eventual ruptura com o cônjuge. Nesse contexto, um elemento essencial para a constituição dessa modalidade de vínculo é o tempo de convivência, pois ela gera o afeto e seu fortalecimento.

Não será fácil verificar qual o tempo mínimo de convivência, e nem o momento exato do nascimento da socioafetividade, mas, analisando caso a caso, podemos verificar que, em razão do fator tempo, nasceu esse tipo de parentalidade (CASSETARI, 2014, p. 31).

Em função da norma que preza pelo melhor interesse da criança, deve-se prezar pelo direito à convivência familiar. Dessa forma, os magistrados investigam se o vínculo existente entre as partes é de fato forte e sólido, de forma a ser comparado ao existente entre os pais e filhos. A decisão deve ser cercada de cuidados, uma vez que para a constatação da relação jurídica de filiação, deve-se verificar se esta se construiu por meio de laços afetivos e de solidariedade entre pessoas geneticamente estranhas. Ressalta-se a importância de verificar se, no âmbito da convivência familiar, a guarda fática é exercida pelo genitor em questão.

Além disso, existe a demanda em se constatar se há reciprocidade na afetividade e se é apenas presente ou se pode ser pretérita, já que existe a possibilidade de que uma das partes, mesmo depois de formada uma socioafetividade sólida, não deseje mais que essa situação se mantenha até mesmo para que não produza efeitos jurídicos.

Caso ocorra a refutação da socioafetividade que já se estabeleceu e consolidou, ocorreria o mesmo que se verificaria, caso alguém questionasse a parentalidade de seus filhos ou pais, solicitando que esta fosse desfeita, o que não é possível, pois não está em questão um direito disponível.

Merece destaque a compreensão de que o fato de existir haver relação entre pai e filho não biológicos não implica na existência de reciprocidade no interior da relação socioafetiva, o que se configura em requisito essencial para a manutenção do vínculo de parentesco. Tal observação é fundamental já que seria despropositado que após constatado o vínculo socioafetivo sólido entre pai não biológico e filho registral, não fosse possível reconhecer a existência dessa parentalidade em função da ausência da reciprocidade.

A partir do exposto, entende-se que a parentalidade socioafetiva, depois de constituída, não poderá ser desfeita, é irretratável. O Enunciado 339 do Conselho da Justiça Federal dispõe que: “A paternidade socioafetiva, calcada na vontade livre, não pode ser rompida em detrimento do melhor interesse do filho.” (ANGHER, 2014, p. 2.220). O Enunciado 341 (ANGHER, 2014) alerta ainda que a relação socioafetiva pode ser elemento gerador de obrigação alimentar.

Boeira (1999) analisa a questão da posse do estado de filho e destaca que esta se constitui em uma relação que, além de afetiva, é também íntima e perdurável. No âmbito das relações do cotidiano, a posse do estado de filho denota, nos círculos de convivência social, o desenvolvimento de uma relação paterno-filial,

bem como pelo tratamento existente na relação paterno-filial, em que se verifica o chamamento de filho e a aceitação do chamamento de pai.

O Código Civil (BRASIL, 2002) se constitui em um instrumento de análise do caso concreto para os julgadores. De fato, a posse do estado de filho é representada por um conjunto de circunstâncias capazes de exteriorizar a condição de filho legítimo dos cônjuges que oferecem educação, respeito e afeto à criança, o que se evidencia em atitudes como a de que a criança tenha o nome dos genitores presumidos, é reconhecida socialmente como prole, tendo recebido de modo contínuo, o tratamento de filho legítimo.

Há que se considerar ainda que a posse do estado de filho se traduz na convivência harmoniosa cotidiana, em que se verificam manifestações comuns de afeto entre pais e filhos, respectivamente, garantindo a prática dos direitos e deveres próprios do poder familiar para garantir o sustento, a educação e a satisfação das necessidades emocionais e materiais da prole.

Assim sendo, podemos afirmar que a parentalidade que se forma pela posse do estado de filho é a aplicação da denominada teoria da aparência sobre as relações paterno-filiais, estabelecendo uma situação fática que merece tratamento jurídico (CASSETARI, 2014, p. 39).

Dessa forma, Cassetari (2014) afirma que a paternidade socioafetiva fundamenta-se na liberdade de escolha daquele que ama e possui afeto, o que em alguns casos não ocorre com genitores biológicos. Caso ocorra a coincidência entre as paternidades jurídica e biológica, tanto melhor, mas não se podem desconsiderar os novos paradigmas oriundos da instituição das entidades familiares.

No ano de 1980, ocorreu em São Paulo situação em que uma imigrante europeia, de 56 anos, que possuía uma prole constituída por dois filhos, adotou à brasileira uma criança recém-nascida, registrou-a como sua e não se atentou para as questões legais envolvidas em um processo de adoção. Após nove anos, a mãe vem a óbito, deixando em testamento 66% de seus bens para a criança que à época contava nove anos.

Um dos irmãos não aceitou a decisão e ingressou com um processo judicial alegando que o registro de nascimento da criança era resultado de falsidade ideológica cometida pela mãe e que deveria ser anulado. Os advogados da requerente alegaram que o registro constituía-se em um ato jurídico nulo, já que não se revestiu da forma prescrita em lei, correspondendo a uma declaração de maternidade fraudada.

No âmbito do Tribunal de Justiça de São Paulo, ocorreu uma oposição à solicitação e não se anulou o registro de nascimento. A demanda chegou ao Superior Tribunal de Justiça (STJ) e a Ministra Nancy Andrighi assim dispõe sobre a demanda:

Vê-se no acórdão recorrido que houve o reconhecimento espontâneo da maternidade, cuja anulação do assento de nascimento da criança somente poderia ocorrer com a presença de prova robusta de que a mãe teria sido induzida a erro, no sentido de desconhecer a origem genética da criança, ou, então, valendo-se de conduta reprovável e mediante má-fé, declarar como verdadeiro vínculo familiar inexistente. Inexiste meio de desfazer um ato levado a efeito com perfeita demonstração da vontade daquela que um dia declarou perante a sociedade, em ato solene e de reconhecimento público, ser mãe da criança, valendo-se, para tanto, da verdade socialmente construída com base no afeto, demonstrando, dessa forma, a efetiva existência de vínculo familiar (SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2010, p. 241).

Ou seja, a Terceira Turma do Superior Tribunal de Justiça (STJ) entendeu que a maternidade socioafetiva deve ser considerada e reconhecida, mesmo em casos como o registrado acima, em que a genitora tenha registrado prole de outrem como dela nascida. Considerou-se incontestável a demonstração da vontade daquela que declarou diante de seu grupo social que era a genitora da criança, à qual garantia cuidados materiais, reconhecimento, amor e afeto.

Anteriormente, o Direito de Família aplicava a regra de que *mater semper certa est*, ou seja, se entendia que a mãe sempre é certa. Tal compreensão perdeu relevância em vista, por exemplo, de razão da técnica médica de gravidez de substituição, em que a mãe que gestou a criança é a biológica, mas não a que será responsável por sua criação e cuidados. Analogia se aplica aos casos de troca de bebês em maternidades, em que também deve existir ação declaratória de maternidade.

Diante da atual realidade da sociedade brasileira, cumpre destacar a emergência de um grande e diverso leque de arranjos familiares possíveis e de um ordenamento jurídico que autoriza a livre constituição e desconstituição familiar, emergindo as chamadas famílias reconstituídas que trazem consigo a possibilidade de múltipla vinculação parental de crianças e adolescentes que partilham esses novos arranjos familiares dos quais fazem parte a figura da mãe e do pai biológicos e novas figuras parentais. Cabe ao judiciário o reconhecimento dos referidos vínculos, que se constroem fundados em bases de uma relação socioafetiva.

Deste modo, emerge a ideia de que é possível e viável possuir dois pais e/ou duas mães, totalizando três ou quatro pessoas no assento do nascimento da criança ou do adolescente. Tal hipótese é viável em distintas situações, como aquelas em que for possível somar a parentalidade biológica e socioafetiva, sem que uma exclua a outra, além da adoção homoafetiva e na reprodução assistida entre casais homossexuais, situação em que o adotado passa a ter duas mães ou dois pais.

Fachin (1996) entende que a verdade biológica pode não expressar a paternidade verdadeira, cabendo então a verdade contida na parentalidade socioafetiva, sem que ocorra exclusão da dimensão biológica da filiação.

Assim, o filho de uma família que contemple um dos casos mencionados acima poderá ter dois pais biológicos, dois padrastos, e ainda, irmãos de sangue, meio-irmãos, oito avós e inúmeros parentes.

Cassetari (2014) descreve situação ocorrida em Minas Gerais, em que, mesmo antes do falecimento da mãe biológica, duas crianças (então com nove e três anos de idade) foram entregues aos cuidados da tia que, posteriormente ao óbito da irmã, obteve a guarda dos sobrinhos, assumindo a maternidade destes perante a família e a sociedade, fornecendo-lhes amparo material e emocional, sendo também reconhecida como mãe por ambos, o que tornou incontestável que a autêntica maternidade não se fundamenta na verdade biológica, mas na verdade afetiva, não se podendo negar o vínculo afetivo formado. Ou seja, os laços existentes entre as crianças e a tia eram suficientemente fortes para caracterizar a filiação socioafetiva.

Existem, por exemplo, aquelas crianças e adolescentes cujos pais biológicos não lhe oferecem o amor e o cuidado devidos e que são acolhidos pelos novos cônjuges de um dos genitores e que são afetivamente adotados, motivo pelo qual, por conta dos fortes laços socioafetivos que se formam entre ambos, se cria uma parentalidade entre eles. Há ainda, situações em que o abandono não ocorre, mas o convívio cotidiano gera afinidade e fixa laços de lealdade e cuidado entre os filhos e o novo cônjuge da mãe ou do pai, sendo que desse convívio pode surgir o desejo de incluir o nome do pai socioafetivo no assento de nascimento.

Esta é uma situação em que se entende efetivamente ser possível a constituição de parentalidade socioafetiva, devendo, ser incluída a paternidade ou

maternidade no assento do nascimento, sem a retirada do pai ou mãe biológico, consignando-se mais um caso de multiparentalidade.

Segundo Canova (2011), a questão da admissão da multiparentalidade pode contribuir de modo elementar para que os elos afetivos não sejam desfeitos em função do reconhecimento de uma paternidade biológica e também para evitar que sejam rompidos juridicamente os laços biológicos, quando do reconhecimento da paternidade afetiva.

De fato, a fundamentação elementar do exercício plural da parentalidade sustenta-se na defesa da concepção de que se devem defender os interesses da criança ou do adolescente que de forma espontânea se identifica com a figura parental, seja o pai ou a mãe afim, por intermédio de vínculo de afetividade e respeito. A assistência moral, material e afetiva prestada pelo pai ou mãe socioafetivo traduz-se em traços de uma autoridade parental fática. Dessa forma, ignorar o fenômeno da multiparentalidade, construída com claros contornos de uma relação socioafetiva, pode representar desrespeito a direitos fundamentais da criança ou do adolescente, que conta com uma figura capaz de criar, educar e assistir (CANOVA, 2011).

Na situação em que a criança ou o adolescente tiver três ou mais genitores em seu assento de nascimento, surge a questão sobre a qual deles cabe fornecer a autorização para a emancipação voluntária, por exemplo. De modo elementar, entende-se que os três deverão autorizá-la, de forma que caberá ao tabelião de notas, ao lavrar a escritura de emancipação, exigir que todos os que constam da certidão autorizem a sua lavratura, comparecendo pessoalmente ao ato, ou mediante procuração pública que contenha poderes especiais. Existe ainda uma consideração sobre o tema, que diz respeito aos procedimentos a serem adotados caso um dos genitores não venha a autorizar o procedimento. Nesse caso, a questão pode ser solucionada judicialmente, por força do parágrafo único do art. 1.631 do Código Civil, que estabelece em seu parágrafo único: “Divergindo os pais quanto ao exercício do poder familiar, é assegurado a qualquer deles recorrer ao juiz para solução do desacordo.” (BRASIL, 2002, p.171)

Dessa forma, havendo desacordo entre os genitores, o Código Civil estabelece que a questão deve ser resolvida no Judiciário, pois a emancipação voluntária deve ocorrer por vontade unânime dos referidos genitores. Caso um deles

não concorde, sua opinião é valorizada pelo magistrado que verificará o que é melhor para o adolescente.

Caso ocorra, por exemplo, que um menor de 18 anos, que possua três ou mais genitores deseje se casar, o art. 1.517 do Código Civil estabelece que o homem e a mulher com dezesseis anos podem casar, desde que possuam o consentimento expresso de ambos os pais, ou de seus representantes legais. Destaque-se que caberá interpretar a expressão ambos os pais, como todos os pais, de forma que, para que o casamento do menor ocorra, não poderá existir um genitor discordante, o que inviabilizará o matrimônio. Ou seja, caso um dos genitores que constam do assento do nascimento não consentir, o oficial do registro civil não poderá iniciar o processo de habilitação para o casamento, a fim de não infringir o Código Civil que em seu artigo 1.525, inciso II determina que o requerimento de habilitação para o casamento será firmado por ambos os nubentes e autorizado por escrito pelas pessoas sob cuja dependência legal estiverem, ou por ato judicial que a supra. Caso não concorde com os motivos da recusa, o nubente poderá recorrer ao judiciário.

O artigo 71 do Novo Código de Processo Civil estabelece que “O incapaz será representado ou assistido por seus pais, por tutor ou curador, na forma da lei.” (BRASIL, 2015, p. 25). Ou seja, o Código de Processo Civil dispõe que os indivíduos absolutamente incapazes serão representados e os relativamente incapazes serão assistidos, por analogia, entende-se que na condição de multiparentalidade socioafetiva, em que um genitor socioafetivo está presente, todos os pais que constam do assento do nascimento deverão representar e assistir os filhos incapazes nas ações judiciais.

Há que se considerar ainda o que está previsto no artigo 1690 do Código Civil: “Compete aos pais, e na falta de um deles ao outro, com exclusividade, representar os filhos menores de dezesseis anos, bem como assisti-los até completarem a maioridade ou serem emancipados.” (BRASIL, 2002, p. 170). Ou seja, caberão aos pais decisões diversas relacionadas à representação dos filhos e decisões sobre seus bens, sendo que, na multiparentalidade, a colocação dos pais deverá ser entendida como todos aqueles que estiverem presentes no assento de nascimento. Caso se verifique alguma divergência, quaisquer das partes poderão recorrer ao juiz para buscar a solução mais adequada para a prole envolvida no conflito.

Cabe destaque, por fim, à questão dos alimentos no âmbito da multiparentalidade. Considerando-se que a pessoa apresenta mais de dois pais no assento de nascimento, a questão central é a forma como deve ser resolvida a obrigação alimentar. A compreensão é a de que a pensão alimentícia será responsabilidade de qualquer um deles, considerando-se sua capacidade financeira, sem solidariedade entre os mesmos, em decorrência da regra do art. 265 do Código Civil: “A solidariedade não se presume, resulta da lei ou da vontade das partes.” (BRASIL, 2002, p. 41). Exemplo análogo é o que ocorre com os avós, já que quando o neto precisa pedir alimentos para os avós, já foi firmada a jurisprudência segundo a qual a criança ou o adolescente poderá recorrer a qualquer um deles, paterno ou materno, para pensionar, de acordo com sua possibilidade.

Essa mesma perspectiva deverá ocorrer na multiparentalidade, pois se a criança ou adolescente está sob a guarda da mãe e possui dois pais em seu assento de nascimento, não haverá problema em escolher entre os dois pais para iniciar a ação dos alimentos, de forma que a pensão alimentícia será fixada em função das condições financeiras do alimentante. No que se refere aos efeitos da multiparentalidade, muitas dúvidas ainda surgirão e precisarão serem discutidos no âmbito do Direito de Família.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações apresentadas ao longo deste trabalho de conclusão de curso, é possível concluir que as estratégias de instauração da Síndrome da Alienação Parental podem iniciar-se lentamente, quando o genitor alienador coloca-se no papel de vítima e devagar convence as pessoas mais próximas, tais como amigos familiares e alguns profissionais de convívio mais próximo.

O alienador representa um papel em que acredita que a separação, as disputas de guarda ou as visitas do outro pai aos filhos são os motivos para seu sofrimento e tenta a todo custo obter a legitimação do Judiciário. O sujeito em questão não compreende que o seu sofrimento nada mais é do que uma projeção de conteúdos ameaçadores, quando na verdade deveria amadurecer com a separação e criar a possibilidade de viver novas vivências e experiências.

Com a Síndrome da Alienação Parental, o genitor alienador usa a criança em uma relação perversa com um mediador em sua relação com o genitor

alienado. Os filhos convertem-se em instrumentos de vingança e ódio, são transformados em coisas e não podem mais decidir por si mesmos, sendo subordinados à vontade do genitor alienador. Desse modo, os filhos alienados concentram-se em expulsar o genitor alienado.

A deterioração das relações não se restringe aos filhos e inclui os demais familiares e amigos, que são envolvidos nesse processo distorcido, em que o genitor alienador confunde parentalidade e conjugalidade. Calúnias e impropérios são lançados sobre o alienado. E o comportamento da criança muda em relação ao genitor alienado e também em relação aos demais familiares ou pessoas que tenham contato com o alienado. Recusa-se a visitar o pai ou a mãe, até mesmo em datas comemorativas.

Para a solução do problema é necessária uma mudança cultural no interior das famílias e também a construção de mecanismos jurídicos que tornem o sistema mais eficiente no cumprimento da Legislação. A mudança de atitude pessoal é difícil e depende do interesse e das necessidades de quem quer mudar.

Na mesma perspectiva de introdução de discussões contemporâneas ao Direito de Família, emerge a questão da parentalidade socioafetiva que, conforme discussão desenvolvida ao longo deste trabalho, diz respeito à estruturação de um vínculo de parentesco civil entre pessoas que não possuem um vínculo biológico, mas que vivem uma relação em que se desenvolveram laços de confiança, afeto recíproco e cuidado. O genitor responsabiliza-se pelo provimento das necessidades materiais e emocionais da criança ou do adolescente.

Entende-se que em casos como esse, os filhos possuem o direito de manutenção da parentalidade socioafetiva e que tal direito tem que ser de mão dupla, uma vez que tanto o tem o filho quanto os pais em decorrência do princípio da isonomia, consagrado como uma garantia fundamental da Constituição brasileira de 1988.

Já que todos são iguais perante a lei, não se pode fazer distinção entre pais e filhos, tentando valorar a importância do afeto para um ou outro, já que existe importância desse valor jurídico para ambos. No interior da sociedade contemporânea é inadmissível que se considere a existência de modelos de família tradicionais, haja vista que a constituição de vínculos distintos, inclusive os socioafetivos, configura-se em um reflexo da aceitação das diferenças, que estão

postas no interior dos grupos sociais que integram o corpo social brasileiro e representam a sociedade civil.

Diante do exposto, conclui-se que o Direito de Família, no âmbito da sociedade contemporânea, representa um desafio para os legisladores, para o poder judiciário e ministério público, bem como para advogados que se confrontam com disputas cada vez mais acirradas e com a diversidade de opiniões e realidades a que estão submetidos os arranjos familiares.

REFERÊNCIAS

AKEL, A. C. S. **Guarda Compartilhada**: um avanço para a família. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANGHER, A. J. (Org.) **Vade Mecum Rideel**: concursos e OAB. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2014.

BARROS, G. F. M. **Direito da criança e do adolescente**. 4 ed. Salvador: Juspodivm, 2016.

BOEIRA, J. B. R. **Investigação de paternidade**: posse de estado de filho. Paternidade socioafetiva. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 29. Ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

BRASIL. Lei 13140 de 26 de junho de 2015. In: CÉSPEDES, L.; ROCHA, F. D. CÉSPEDES, L.; ROCHA, F. D. **Novo Código de Processo Civil: Constituição Federal e legislação complementar**. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 540-546.

BRASIL. Lei 13105 de 16 de março de 2015. In: CÉSPEDES, L.; ROCHA, F. D. CÉSPEDES, L.; ROCHA, F. D. **Novo Código de Processo Civil: Constituição Federal e legislação complementar**. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 540-546.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. In: CURIA, L. R.; CÉSPEDES, L.; ROCHA, F. D. Código Civil, Constituição Federal e legislação complementar. 22 ed. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 19-148.

BRASIL. **Lei nº 13.058, de dezembro de 2014**. Brasília, DF, 1988. In: CURIA, L. R.; CÉSPEDES, L.; ROCHA, F. D. Código Civil, Constituição Federal e legislação complementar. 22 ed. São Paulo: Saraiva, 2016. p.161-162

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. In: CURIA, L. R.; CÉSPEDES, L.; ROCHA, F. D. Código Civil, Constituição Federal e legislação complementar. 22 ed. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 411-444.

BRASIL. Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010. Brasília, DF, 2010. In: CURIA, L. R.; CÉSPEDES, L.; ROCHA, F. D. Código Civil, Constituição Federal e legislação complementar. 22 ed. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 668-669.

CANOVA, J. L. **Em nome dos pais:** a multiparentalidade nas famílias recompostas como efeito da parentalidade socioafetiva. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Direito Público e Evolução Social) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

CASSETTARI, C. **Multiparentalidade e parentalidade socioafetiva:** efeitos jurídicos. São Paulo: Atlas, 2014.

CASTRO, L. R. F. **Disputa de Guarda e visita:** no interesse dos Pais ou dos Filhos? Porto Alegre: Artmed, 2003.

CEZAR-FERREIRA, V. A. M.; MACEDO, R. M. S. **Guarda Compartilhada:** uma visão psicojurídica. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CUEVA, R. V. B. **Recurso especial 2014/0066708-3.** Brasília, DF: Superior Tribunal de Justiça, 2016. Disponível em:
https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/?num_registro=201400667083&dt_publicacao=19/04/2016. Acesso em 22 jul. 2016.

DIAS, M. B. **Manual de Direito das Famílias.** 10 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

FACHIN, L. E. **Da paternidade:** relação biológica e afetiva. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

GRISARD FILHO, W. **Guarda Compartilhada:** um novo modelo de responsabilidade parental. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

GOMES, J. L. P. **Síndrome da alienação parental:** o Bullying familiar. Leme: Imperium Editora, 2013.

GONÇALVES, C. R. **Direito civil esquematizado.** v. 3. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

MADALENO, R.; MADALENO, R. **Guarda Compartilhada:** física e jurídica. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

MALUF, A. C. R. F. D. **Novas modalidades de família na Pós-modernidade.** São Paulo: Atlas, 2010.

NEVES, D. A. A. **Novo CPC Comparado:** Código de Processo Civil-Lei 13.105/2015. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2016.

NEVES, D. A. A. **Manual e direito processual civil.** 8. ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

ROSA, F. N. **A síndrome de alienação parental nos casos de separações judiciais no direito civil brasileiro**. Monografia. Curso de Direito. PUCRS, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, A. J. **Dano moral indenizável**. 5. ed. Salvador: JusPodivm, 2015.

SHINE, S. **A espada de Salomão**: a psicologia e a disputa de guarda de filhos. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SILVA, D. M. P. **Guarda compartilhada e Síndrome de Alienação Parental**: o que é isso? Campinas: Armazém do Ipê, 2009.

SILVA, E. L. **A Síndrome da alienação parental e a tirania do guardião**: Aspectos Psicológicos, Sociais e Jurídicos. São Paulo: Equilíbrio, 2007.

STEIN, L. M. et al. **Falsas memórias**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Recurso especial nº 1.000.356-SP (2007/0252697-5)**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/?num_registro=200702526975&dt_publicacao=07/06/2010. Acesso em 20 abr. 2016.

TESHEINER, J. M. **Eficácia da sentença e coisa julgada no processo civil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

TUCCI, J. R. C. (Coord.). **Advocacia**. Coleção Repercussões do Novo CPC, v. 2. Salvador: Juspodivm, 2015.

VALENTIN, F.; NORONHA, R. (Orgs.). **Atlas da Guarda Compartilhada no Brasil**. São Paulo; Belo Horizonte: Observatório da Guarda Compartilhada, 2015. Disponível em: <http://www.atlasdaguardacompartilhada.com/>. Acesso em 9 jul. 2016.

VASSAL, M. G. P. **Evolução das famílias e seus reflexos na sociedade e no Direito**. Série Aperfeiçoamento de Magistrados 12. Rio de Janeiro: Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.emerj.tjrj.jus.br/serieaperfeicoamentodemagistrados/paginas/series/12/familiados/eculoXXI_126.pdf. Acesso em 10 ago. 2016.

PRODUÇÃO TEXTUAL OU REDAÇÃO? Uma análise discursiva de produções textuais do 9º ano do ensino Fundamental

BORGES, Leonardo Mailon – Uni-FACEF⁴³¹

FORNEL, Lorena Mayara – Uni-FACEF⁴³²

CARDOSO, Viviane Rezende – Uni-FACEF⁴³³

CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim – Uni-FACEF⁴³⁴

1. INTRODUÇÃO

Na escola, as produções textuais fazem parte da disciplina de redação, por meio da qual o professor orienta os estudantes em suas produções desde questões estruturais de cada gênero a conteúdos temáticos para serem desenvolvidos por eles. Sendo assim, o aluno tem como destinatário de seu texto o professor e busca seguir suas orientações para que alcance os objetivos propostos por ele para qualificar sua produção.

Entretanto, notamos que, o estudante com a finalidade de produzir para o professor, desvincula sua autoria e transcreve a estrutura e temática apresentada pelo professor, afastando-se da produção de texto e aproximando-se de uma redação escolar em que o aluno deve seguir uma estrutura e preencher lacunas para alcançar uma avaliação positiva de seu texto.

No contexto escolar, os gêneros textuais são apresentados aos alunos inicialmente pela sua estrutura composicional, pois, é necessário que se trabalhe a estrutura e selecione um tema para os alunos produzirem seus textos, sobre o artigo de opinião, por exemplo, corpus de nosso trabalho, por tem como finalidade expor o posicionamento do redator diante de um tema. Observamos que, ao discutir sobre este gênero, o estudante segue a estrutura e reproduz o conteúdo temático trabalhado em sala de aula, não havendo, desse modo, uma produção autoral.

Nesta pesquisa, portanto, nosso objetivo foi analisar artigos de opinião produzidos por estudantes do 9º ano do ensino Fundamental de uma escola privada da cidade de Franca-SP, buscando compreender quais as marcas de subjetividade desse sujeito em suas produções e os discursos, ideologias e valores sociais

⁴³¹ Graduado em Letras Português-Literatura pelo Centro Universitário Municipal de Franca.

⁴³² Aluna regularmente matriculada no 6º semestre de Letras do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca.

⁴³³ Aluna regularmente matriculada no 6º semestre de Letras do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca.

⁴³⁴ Profa. Dra. de Linguística e Língua Portuguesa do curso de Letras do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

veiculados a partir do conteúdo temático proposto e das orientações didáticas realizadas pelo professor. Objetivamos, ainda, verificar se a produção textual dos alunos, a partir do que é ensinado pelo professor, são textos de autoria para considerarmos redação ou produção de texto, tendo em vista que a disciplina prevê classificar bons textos ao seguir a estabilidade relativa do gênero em questão.

Diante disso, postulamos alguns questionamentos que problematizam nossa pesquisa, como: quais as marcas de subjetividade do estudante em suas produções de texto? Podemos considerar produção de texto ou redação? Quais as relações da produção do estudante com seu destinatário, o professor? Os valores e ideologias vinculadas são concepções do professor ou do estudante?

O referencial teórico-metodológico utilizado está pautado numa pesquisa bibliográfica acerca dos estudos do Círculo de Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso, enunciado concreto e ideologia, e de seus comentadores, entre eles, Brait (2005), Discini (2010), Faraco (2006), Fiorin (2006) e Machado (2005). Para discutirmos sobre a produção textual na escola utilizamos os estudos de Geraldi (1997) e Marcuschi (2008) e, quanto ao gênero artigo de opinião na esfera jornalística, utilizamos os estudos de Gaudêncio (2009).

2. ESTUDOS BAKHTINIANOS: Algumas considerações

Em conformidade com as reflexões do Círculo de Mikhail Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e, assim como a própria condição humana, a língua está em constantes mudanças, compreendendo uma entidade viva e representativa, formada por signos, em que seus fenômenos linguísticos estão associados a um recorte da realidade.

Dessa forma, Bakhtin discorre que o emprego da língua é efetuado por meio de enunciados (da oralidade ou da escrita) concretos e irrepetíveis, revelando, na e pela linguagem, a construção composicional, estilística e temática. Esses três elementos fundamentais do enunciado estão unidos em um determinado campo da comunicação humana e, portanto, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso:

Os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e

um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade humana (FIORIN, 2006, p.61).

Com isso, é possível constatar a presença do contexto como fator fundamental da criação na e pela linguagem, contrapondo-se ao imanentismo da língua, considerando os fatores extralinguísticos como caracterizadores do processo criativo, textual e discursivo. Além disso, com os estudos bakhtinianos, menciona-se o termo “gêneros discursivos”, ao invés de gêneros literários, visto que a perspectiva de Bakhtin não se limita à literatura, mas a tudo que está relativamente expresso nos fenômenos de língua e linguagem, levando em consideração ainda que, para os diversos contextos, haverá um discurso diferente, como afirma o próprio estudioso, filósofo da linguagem:

[...] a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera (BAKHTIN apud MACHADO, 2005, p. 155).

Conforme já foi abordado, os enunciados são concretos e irrepetíveis, portanto são vivos na sua constituição, posto ainda que “o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles” (BAKHTIN apud MARCHEZAN, 2006, p. 115). Portanto, os enunciados evidenciam e localizam as variantes de sujeito, tempo e espaço. A respeito da identidade do sujeito, destacamos que ele se constitui na relação de subjetividade e alteridade, ou seja, na sua relação com o outro é que o sujeito se define, revela-se, demonstrando sua identidade construída na e pela linguagem.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Sabemos que os enunciados são constituídos de conteúdo temático, ou seja, trata-se do sentido central que determinado gênero assume em sua realização; também há a estrutura composicional, relacionada ao aspecto da forma, em que o enunciado é construído e está situado; além disso, há o estilo, que está intimamente relacionado às escolhas linguísticas, manifestadas nos enunciados, determinando as esferas da atividade humana e da comunicação.

Sendo assim, no discurso, as palavras não estão apenas justapostas, para a formação de orações, mas constroem enunciados a fim de cumprir com as

finalidades das mais diversas práxis humanas de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos e com as relações interativas entre os sujeitos envolvidos na comunicação.

Um enunciado se constitui por meio de outros enunciados, com isso, as palavras não são escolhidas por um aspecto neutro da língua, mas também pelas palavras de outros enunciados já proferidos. Bakhtin define-os como dialógicos, ou seja, são compostos por diálogos entre outros enunciados. Desse modo, há sempre um novo enunciado, uma nova atividade responsiva diante de diferentes contextos e de novas experiências, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2002, p. 272).

Nem todos os gêneros são capazes de refletir a individualidade como, por exemplo, os enunciados mais padronizados, entre eles, documentos oficiais, como o formulário, a declaração, certidão de nascimento etc., consolidando o aspecto mais estável de alguns gêneros discursivos em relação a outros menos estáveis.

Ademais, o estilo é ainda um fator social, tendo em vista as ideologias, axiologias e valores comungados pelo sujeito que, participante do discurso, evidencia não só seu estilo individual, mas também o estilo de dois sujeitos ou mais ou um grupo social e as ideias partilhadas. A finalidade do discurso também delimita o estilo do indivíduo, para que, assim, possa ser alcançada a atitude responsiva ativa do destinatário.

Para Brait (2006, p. 57), na esteira das ideias de Bakhtin, o estilo e a estilística estão relacionados à questão da linguagem e às formas de tratamento “na perspectiva das ciências humanas, da estética e da ética, da relação evento/atividade/gênero/discurso/texto, da interdiscursividade, do dialogismo e, particularmente, do plurilinguismo”.

De acordo com Discini (2010, p. 115), “o estilo é a recorrência de um modo de dizer que remete a um modo próprio de ser.”. Assim, o estilo é elemento fundamental na caracterização e na distinção dos diferentes gêneros do discurso, posto que “onde há estilo há gênero”. Sob essa ótica, o estilo sempre estará atrelado a análises, conceitos e reflexões acerca dos gêneros discursivos, assumindo aspectos relevantes que contribuem para a apreensão da “forma de ser da linguagem que, sendo social, histórica, cultural, deixa entrever singularidades,

particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que as constituem” (BRAIT, 2007, p. 80). A análise estilística não deve basear-se somente na linguística, concebida por essa perspectiva, como autônomas, centrada em seu interior, mas deve estar ligada à comunicação, quando a palavra é tomada como elemento vivo e autêntico.

De acordo com Brait (2007), o estilo representa, no discurso, a união entre o assunto e as escolhas verbo-visuais, a serem abordados no gênero, bem como a representação da relação entre o autor e o possível leitor:

[...] o estilo também depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo e o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro etc. Mesmo no caso dos gêneros altamente estratificados, sua diversidade deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros (BRAIT, 2007. p. 89).

Dessa forma, o homem deve ser pensado, de acordo com sua identidade revelada pelo texto, e ainda deve-se considerar a “intervenção inevitável da alteridade: o *outro* que me habita dá a mim minha própria imagem” (DISCINI, 2010, p. 115). Ademais, para que haja a compreensão estilística de um enunciado, torna-se necessário avaliar o contexto extraverbal que os participantes do discurso estão inseridos para buscar uma análise que compreenda o sentido do enunciado a partir da expressão dos sujeitos do discurso, visto que o contexto extraverbal:

[...] compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores [...], 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação (VOLOSHINOV; BAKHTIN, s.d, p.5).

Subsidiados por essa ótica, notamos que o estilo é um conceito importante para a compreensão e investigação do dialogismo proposto pelos estudos bakhtinianos a respeito da linguagem.

3. O GÊNERO “ARTIGO DE OPINIÃO”

Os gêneros jornalísticos surgiram pela necessidade cada vez maior de comunicação do homem e de uma busca por informações precisas e confiáveis. A esfera jornalística é caracterizada como informante de fatos cotidianos e também de atualizar o conhecimento do homem sobre acontecimentos do mundo, cultura e utilidades cotidianas.

Foi a necessidade cada vez mais emergente de informações úteis que impôs a divulgação de notícias. Assim, a comunicação oral foi complementada pela comunicação escrita. (GAUDÊNCIO, 2009, p.81).

Acerca disso, compreendemos que a linguagem move o homem, que adquire novos conhecimentos e novas visões de mundo por meio dela. Por isso, o gênero jornalístico acaba se modificando, para atender às demandas dos leitores. O jornal é uma fonte de informação capaz de formar o cidadão, é o registro da história, pois noticia acontecimentos marcantes e apresenta diferentes posturas ideológicas sobre os fatos apresentados.

A mídia carrega consigo a detenção do poder, e isso é observado nos gêneros jornalísticos, por isso há a grande necessidade de formar leitores críticos que diante de uma notícia midiática, possam apresentar seu ponto de vista, ter uma opinião sobre o que é apresentado, sendo esta a favor ou contra.

Na esfera jornalística há a presença de gêneros diversos, dentre eles está o artigo de opinião. O jornalismo de opinião surgiu no século XVIII, quando se iniciou um processo de mudança na imprensa, acarretando um novo tipo de escrita jornalística, que passou a tratar de assuntos do interesse público, que não só noticiam fatos, mas que auxiliam na formação de opinião sobre determinados assuntos. De acordo com Gaudêncio (2009), o artigo de opinião tem a intenção primordial de ajudar e conduzir o público na formação da sua própria opinião e não é, pois, o detentor da verdade e do conhecimento pleno sobre o assunto tratado.

O leitor, diante do artigo lido, deve apresentar uma leitura crítica e aberta a interpretações, nesse sentido, o artigo de opinião deseja ajudar o leitor a ter sua própria visão sobre o tema proposto e, mesmo que a esfera jornalística apresente uma proposta que eleva a postura crítica dos cidadãos leitores, ela também desconstrói, fazendo com que aquilo que está publicado seja lido como uma verdade única e acabada. A respeito disso, Gaudêncio (2009, p.14) afirma que:

Apesar dessa vantagem, permitida pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, é uma realidade o facto de o cidadão abdicar cada vez mais do seu papel activo na esfera pública, deixando de lado a sua própria capacidade crítica relativa à actualidade. Assim, torna-se um mero consumidor de informação, sem ter qualquer tipo de intervenção na sua escolha.

O artigo de opinião é definido como “aquele que é da autoria de um jornalista ou colaborador de um jornal e reflecte o seu ponto de vista sobre

determinado assunto” (ACADEMIA, 2001, p.370-371). Desse modo, apresenta a visão de um autor e não é a única verdade presente sobre o assunto, por isso o leitor deve se atentar e ler outros artigos sobre o mesmo tema, a fim de construir uma posição diante do tema apresentado.

O artigo de opinião, assim como qualquer outro texto jornalístico, deve ser ético, coerente e lógico. Deve apresentar seu modo de ver a realidade de forma clara e sem ferir a constituição e a formação brasileira. Geralmente, o artigo de opinião apresenta fatos cotidianos e pretende convencer o leitor de algo, no entanto, isso deve ser feito eticamente e respeitando o modo de vida do outro, ou seja, o autor de colunas de opinião deve, antes de tudo, ter a humanidade preservada em si.

O autor de um texto jornalístico e midiático deve se preocupar com o receptor de seu discurso, pois ele não o escreve somente para determinado público, e embora não saiba quem é o seu leitor, deve levar em conta as ideologias da grande população e sua atitude de resposta para o que ele lhe propõe. Desse modo, a linguagem do artigo de opinião também é importante, pois seu estilo deve ser simples, a fim de abarcar a todos. Acerca da escrita do autor Gaudêncio (2009, p.39) comenta que:

É deste modo que se pode medir o êxito ou fracasso dos artigos de opinião, através da capacidade de o articulista conseguir que a interpretação por parte do público seja o mais aproximada possível ao que o autor pretendia comunicar.

O colunista precisa dominar sobre o tema que lhe é proposto a dissertar, por isso, a escolha de autores desses artigos deve levar em conta o currículo que comprove não somente pessoas com conhecimento na área, mas também sua inserção na cultura midiática.

O autor deve expor seu ponto de vista e tecer argumentações coerentes e algumas vezes, persuasivas. A linguagem utilizada deve demonstrar imparcialidade, a fim de que o leitor possa formar seu pensamento sobre o assunto, embora, na maioria das vezes, leia desatento e se entregue à persuasão utilizada no discurso jornalístico.

4. A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

No universo escolar, dentre as competências e habilidades a serem atingidas, a produção de texto é uma delas e permite ao professor ensinar os gêneros textuais, analisar e avaliar a articulação do estudante em relação a estrutura do gênero textual solicitada.

Nesse sentido, os gêneros do discurso estão inseridos na esfera escolar por meio dos gêneros textuais, assim como Marcuschi (2008), sob uma perspectiva sociointeracionista, afirma que, na imensidade dos gêneros do discurso, nas suas variedades, os gêneros textuais vão se mostrar como pertencentes aos discursos, pois a comunicação verbal se dá por algum gênero textual inserido nas esferas comunicativas.

Para isso, na escola, os professores apresentam aos alunos as especificidades de cada gênero textual a fim de levar aos estudantes as diferenças e similaridades, os conteúdos temáticos pertinentes, as esferas em que se localizam e, principalmente, a estrutura composicional de cada gênero.

O professor, ao trabalhar com determinado gênero, primeiramente, busca uma temática a ser articulada. Por exemplo, ao trabalhar o gênero dissertativo-argumentativo, é necessário que apresente ao estudante subsídios para que a dissertação seja produzida a partir de um tema. Assim, o professor, além de analisar a competência linguística do estudante no âmbito da escrita, analisa de que maneira ele articula determinados temas. Sendo assim, “a escolha de um tal centro, de imediato, nos coloca no interior de uma discussão relativa ao sujeito e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos” (GERALDI, 2003, p.135).

O sujeito, aqui considerado na produção de texto, realiza o diálogo entre suas ideias e as do outro, utiliza da sua consciência individual e do coletivo para formular seus enunciados. Assim sendo, alcança a subjetividade, a sua capacidade de ser sujeito, a relação do “eu” com o “tu”.

A produção de texto na escola avalia o estudante a partir das solicitações do professor. Dessa maneira, o estudante segue as especificidades de cada gênero por meio do que o professor diz, produzindo um texto que tem como destinatário o próprio professor. Sendo assim, o aluno escreve aquilo que o professor deseja ler, visto que é o único leitor e aquele que avaliará seu desempenho.

Nesse sentido, podemos questionar se há uma produção de autoria por parte do estudante ou se ele apenas escreve com o intuito de cumprir e seguir o que o professor propõe. A produção de texto então, caminha para a redação, pois o estudante não produz com suas próprias interpretações, concepções, mas redige e transcreve o que lhe é solicitado.

A subjetividade do estudante se desvincula e ele busca seguir à risca o que é proposto a ele, sendo um dos desafios da efetiva produção de texto na escola. Como vimos, o professor, ao trabalhar um gênero, apresenta a temática e conduz uma discussão a partir de suas próprias concepções. Assim, o estudante segue-as a fim de alcançar uma atitude responsiva afirmativa do seu destinatário.

5. PRODUÇÃO DE TEXTO OU REDAÇÃO?

Primeiramente, torna-se necessária uma leitura analítica da proposta de produção textual aplicada aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental (anexo A) deste trabalho.

Inicialmente, nota-se que há dois textos da esfera jornalística, ambos revestidos de um interdiscurso que revela a temática central, ao abordarem, de forma distinta, o tema da “participação do jovem na política brasileira”.

É interessante mencionar que os dois textos selecionados pelo professor carregam, em si, uma subjetividade do gênero, ao passo em que suas estruturas indicam que se trata de produções do gênero artigo de opinião, o que deixaria, de antemão, possíveis “pistas” a respeito da estrutura composicional, bem como do estilo do gênero textual e discursivo artigo opinativo, concebendo, ainda, um texto formal (com se vê no material “Jovens nada acomodados”) em contraste com um texto que carrega algumas marcas de informalidade (como se vê no texto “A alienação política do jovem”).

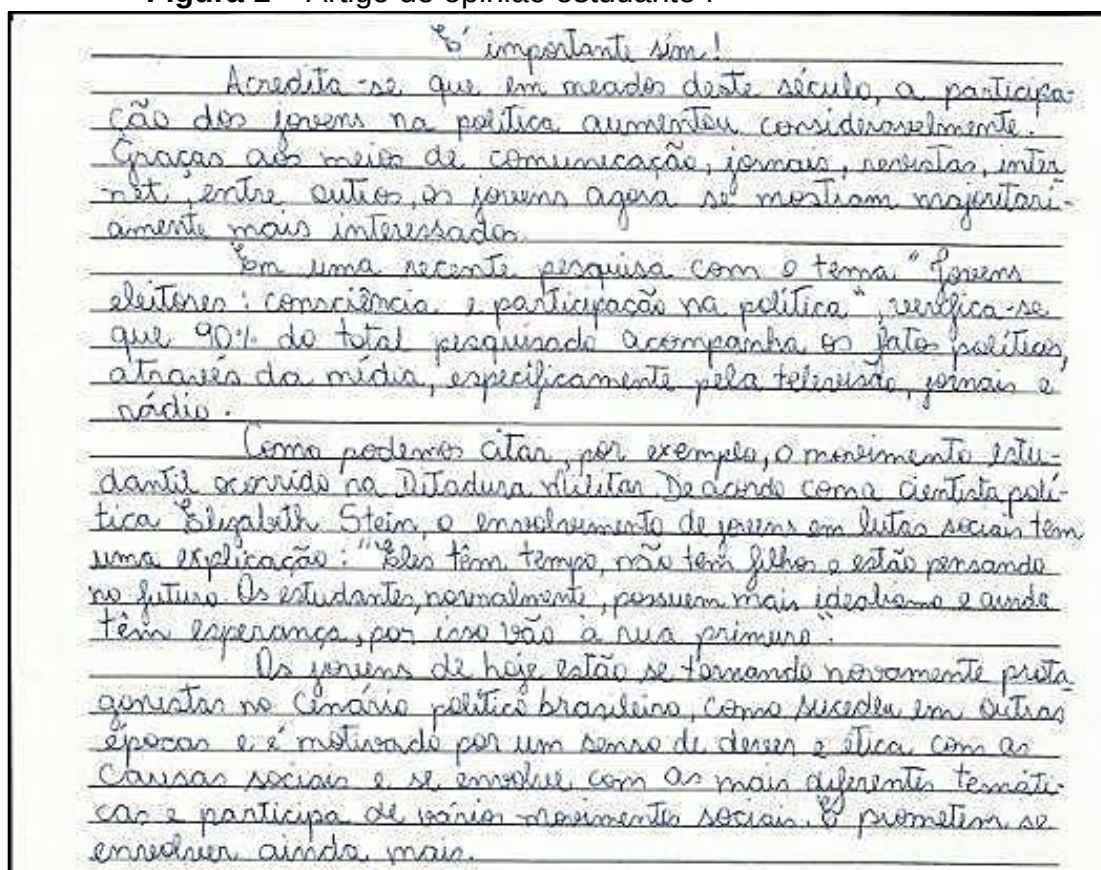
Nesse contexto, é relevante mencionar a estabilidade relativa do gênero em questão, pois, embora apresente conteúdos temáticos semelhantes, o estilo e sua estrutura composicional apresentam variações.

A respeito do posicionamento, bem como do ponto de vista suscitado nos textos, há um contraponto, tendo em vista que o primeiro texto aborda a temática de forma positiva, ressaltando o valor e a eficácia da participação juvenil no âmbito político, enquanto que o segundo texto cria, por meio dos efeitos de sentido, PRODUÇÃO TEXTUAL OU REDAÇÃO? Uma análise discursiva de produções textuais do 9º ano do ensino Fundamental – p. 1537-1555

um discurso apelativo, ressaltando não a participação, mas a necessidade do ativismo juvenil. Por conseguinte, há, dessa forma, uma tentativa de ponderar a polêmica em torno do tema, proporcionando ideias distintas aos estudantes, para que estes defendam um ponto de vista de forma coerente com o que o próprio título do gênero sugere: demonstrar domínio pleno em opinião, entendendo que a palavra *opinião* pode estar associada ao campo semântico de subjetividade e particularidade do enunciador.

Passamos à análise de quatro produções textuais⁴³⁵ escritos por quatro alunos. Trata-se de produções que foram orientadas pelo professor, por meio da leitura e discussão da proposta em questão.

Figura 1 – Artigo de opinião estudante I



Fonte: Arquivo do professor da sala, 2017.

⁴³⁵ Salientamos que nosso objetivo é analisar os efeitos de sentido produzidos pelos textos do gênero artigo de opinião, portanto não estamos atentos às possíveis correções gramaticais ou desvios do texto.

A estrutura desse texto é composta por quatro parágrafos simétricos, caracterizando uma relativa técnica de preenchimento de parágrafos. Dessa forma, sob o olhar de Geraldi, trataria, de um caso de redação, tendo em vista a ideia de preenchimento de lacunas disponíveis.

A respeito do processo argumentativo do texto, é interessante a análise do termo “majoritariamente” utilizado no primeiro parágrafo, revelando marcas linguísticas dos textos motivadores, pois na segunda linha do texto “Jovens nada acomodados” apresenta o mesmo termo. Isso remete-nos à ideia de reprodução de um discurso orientado pela discussão do professor sobre o tema, caracterizando a ausência de subjetividade do estudante ao produzir um texto opinativo, além da formação de um vocabulário pautado em textos de mesma temática, materializando, logo no primeiro parágrafo, a produção do efeito de sentido que confirmará, em paráfrase, o ponto de vista contido no texto motivador.

Ademais, tem-se a construção de argumentos estatísticos no segundo parágrafo, aproximando-se do texto motivador. Em seguida, há um argumento sobre o período ditatorial brasileiro que, provavelmente, advém de uma intervenção / comentário do professor a respeito do tema. Essa questão nos leva a refletir sobre o processo de interlocução do gênero artigo de opinião inserido na esfera escolar: a didatização interfere no processo de articulação entre o autor-estudante e seu consequente leitor-professor.

Por fim, o estudante 1 finaliza de forma dissertativa: retoma os conteúdos já abordados no texto e confirma a ideia do título “É importante sim!”, ao reafirmar a importância da participação do jovem no meio político. Outro aspecto que materializa um tom dissertativo-argumentativo ao texto é o não uso da primeira pessoa do discurso, conferindo um distanciamento da argumentação apresentada, característica que desconfigura a estabilidade relativa do gênero artigo de opinião.

Tem-se, então, o segundo texto em discussão, que recebe como título “A relação da política e os jovens”:

Figura 2 – Artigo de opinião estudante II

A relação da política e do jovem

A participação política ocorre pela organização nas estruturas, atividades e no trabalho partidário, em grupos organizados e em manifestações oriundas da eterna influência na pauta dos atores políticos e institucionais dos governos.

Hoje em dia, com uma admiração excessiva por aspectos do passado, diz-se que a juventude de hoje foi não é como antes, que saía às ruas para protestar contra a repressão do governo.

Mas, em novembro de 2015, o IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) e o Instituto Polis lançaram o resultado da pesquisa juventude Brasileira e democracia: participação, atitudes e políticas públicas que ajuda a desmistificar essa apatia da juventude.

Foram entrevistados oito mil jovens, em sete regiões metropolitanas brasileiras, e 33% dos jovens faziam parte de algum grupo, 85,8% dos jovens afirmaram se informar sobre o que acontecia no mundo, 89% dos jovens acreditam que as pessoas devem se unir para defender seus interesses.

Apesar de serem muitos os jovens que não se interessam pela importância da política, a maioria pensa em fazer sobre esse assunto.

Fonte: Arquivo do professor da sala, 2017.

Notamos que o texto está estruturado em cinco parágrafos, em que se verifica a pluralidade de argumentos que sustentaram o ponto de vista do estudante 2. No primeiro parágrafo, são utilizados argumentos conceituais, posto que são definidas as bases da participação política de forma ampla.

Em seguida, há, pela interpretação do discurso, uma paráfrase implícita do primeiro texto motivador, aliada ao mesmo argumento do texto do estudante 1, posto que trata, mais uma vez, da participação da juventude durante o período de Ditadura Militar no Brasil. É relevante destacar que em meio a tantos exemplos sobre o assunto, a recorrência sobre tal recorte se mostra efetiva ao evidenciar mais um modo de reprodução do discurso alheio.

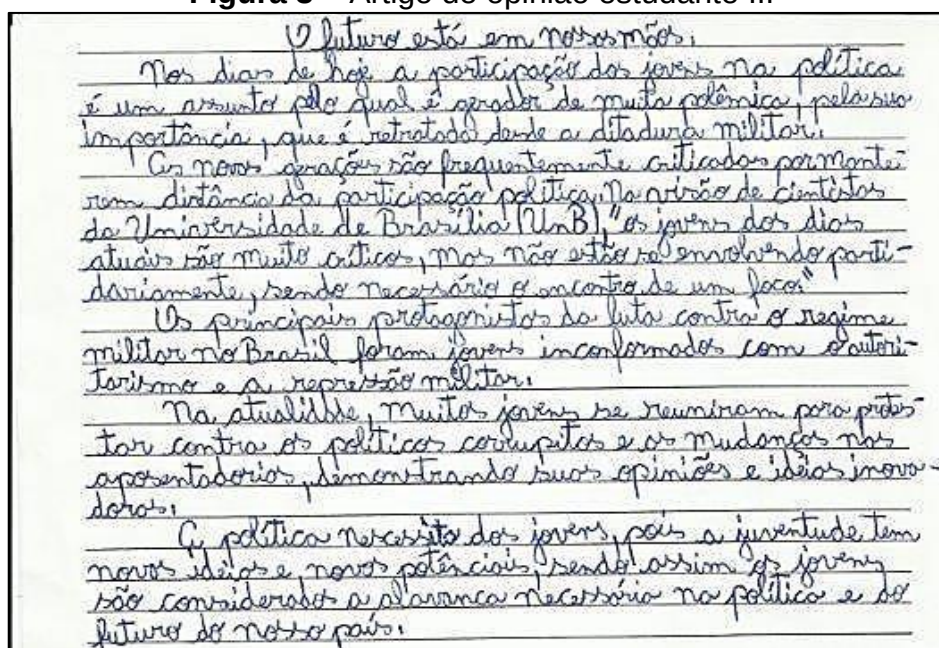
O terceiro e o quarto parágrafos se atentam aos argumentos de dados estatísticos, demonstrando aplicação das estruturas do texto base, que se concentraram em informar o leitor sobre pesquisas realizadas no recorte do tema.

Por fim, o estudante 2 materializa uma conclusão sintética, e em uma análise geral do texto como um todo, verifica-se, novamente, a aproximação com o caráter dissertativo da linguagem, por meio da não utilização da primeira pessoa do

discurso, além de apresentar um tom mais expositivo / informativo do que pontos de vista, argumentação ou persuasão discursiva. Esse tom expositivo confere ao texto o caráter de compilação de dados, comprometendo sobremaneira para a ausência de indícios de autoria no texto de opinião.

O terceiro texto analisado apresenta um título irreverente se comparado aos demais textos vistos até o momento: “O futuro está em nossas mãos”:

Figura 3 – Artigo de opinião estudante III



Fonte: Arquivo do professor da sala, 2017.

O título em questão apresenta a marca linguística de primeira pessoa do discurso, ao utilizar o plural “nossas”, conferindo, de início, um tom de subjetividade, marcando ainda uma linguagem persuasiva, a qual indica um tom emotivo-valorativo da enunciação e ainda inclui enunciadores e enunciatários no processo de produção e recepção do texto opinativo. Estruturalmente, têm-se cinco parágrafos dispostos, relativamente, de forma equiparada.

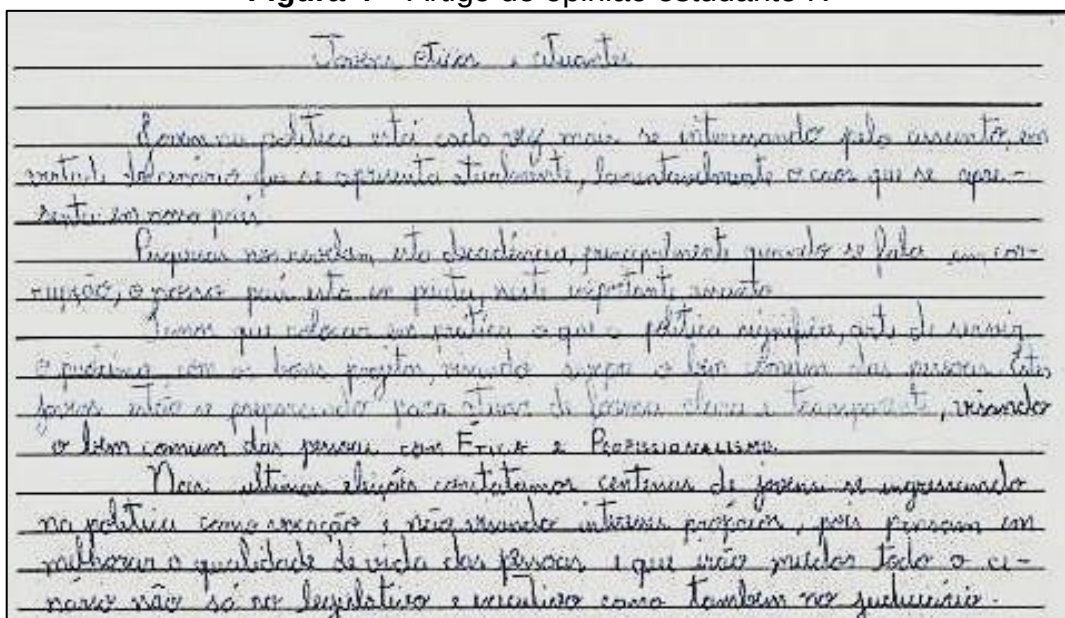
O primeiro parágrafo materializa a ideia de Ditadura Militar atrelada à participação da juventude na política. Isso comprova, mais uma vez, o caráter de reprodução dos textos didatizados, tendo em vista que, por mais que a linguagem evidencie o uso da primeira pessoa do discurso, esses recursos não viabilizam nem comprovam a subjetividade do texto opinativo, deixando indícios de ausência de autoria por veicular ideologias que, muitas vezes, são perpassadas pelos textos

motivadores ou pelos valores ideológicos do professor que, inclusive, será o leitor do produto final: o artigo de opinião na esfera escolar.

Em seguida, o estudante 3 utiliza do argumento de referência, trazendo para o texto diferentes vozes que parafraseiam sua ideia principal e introduzem, mais uma vez, a questão da participação do jovem na política em contextos ditatoriais e contemporâneos do âmbito brasileiro. A conclusão é generalizante e dialoga com o título do texto, como é possível destacar a leitura do último período em “os jovens são considerados a alavanca necessária na política e do futuro do nosso país”, com ênfase na universalização do possível leitor do texto por meio da marca linguística “nosso”, tornando o leitor incluso no processo de interação com o texto.

A análise do quarto e último texto selecionado aborda o tema de forma aparentemente distinta dos demais, todavia os efeitos de sentido nos remetem aos mesmos conceitos já tratados anteriormente, servindo como sustentação de ideologias que perpassam fronteiras no processo de interlocução do gênero textual artigo de opinião:

Figura 4 – Artigo de opinião estudante IV



Fonte: Arquivo do professor da sala, 2017.

A abordagem do título remete-nos às concepções de ética (“Jovens éticos e atuantes”). Assim, ao analisar os textos motivadores, em nenhum momento há a menção do termo em questão, o que caracterizaria indícios de argumentação

própria e construção de pontos de vista subjetivos, o que é próprio do gênero em questão.

Sob essa perspectiva, os quatro parágrafos que compõem o texto do aluno 4 revelam um material linguístico próprio do artigo de opinião, com usos em primeira pessoa do discurso (“temos”, “constatamos”), contudo a ótica dissertativo-argumentativa se apresenta como tipo textual que fundamenta a produção, posto que o estudante se limita a apresentar conceitos e definir diretrizes, ausentando-se dos posicionamentos e pontos de vista que sustentariam a argumentação. Dessa forma, a linguagem se aproxima do artigo de opinião, contudo a estruturas composicional dos enunciados indica um tom mais expositivo, ao apenas apresentar conceitos e fatos, sem discussão ampla e subjetiva

Dessa maneira, torna-se justificável o caráter de reprodução conteudística das produções textuais analisadas, ao passo em que nos faz refletir sobre os conceitos de redação e / ou produção textual, bem como as diferenças do gênero artigo de opinião inserido em diferentes esferas da comunicação humana, ao evidenciar suas funções ora jornalísticas, ora escolares, interferindo no processo de interlocução do gênero ao tratar de um autor na relação com os leitores virtuais (no caso da esfera jornalística) ou de um aluno-autor com seu respectivo professor-leitor, consolidando, muitas vezes, aquilo que o leitor espera ler a respeito do recorte do tema, e não uma opinião ou uma construção subjetiva realizada na e pela linguagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das produções textuais dos estudantes foi possível compreendermos que o estudo do gênero textual na escola leva o aluno a seguir uma estrutura estável com argumentos e concepções formadas pelo professor e não pelo aluno. Sendo assim, identificamos um texto sem autoria, ou seja, constituído com o conteúdo visto em sala, mas sem um posicionamento do próprio estudante.

Verificamos, ainda, que o estilo do texto é mais coletivo do que individual, e o estudante, apesar de utilizar seus próprios meios de expressão, faz uso dos valores e ideologias do enunciado do professor e não do seu próprio. Sendo

assim, as marcas de subjetividade desse sujeito muitas vezes, inexistem, pois as ideias veiculadas são apresentadas pelo professor e pelos textos de apoio

Além disso, o aluno prevê seu professor-leitor e busca escrever à maneira que este lhe ensina, pois a finalidade do estudo do gênero em sala, na maioria das vezes, é a assimilação da forma, da estrutura composicional.

Notamos também que o aluno disserta, mas não traz argumentos advindos de suas reflexões, por exemplo, os alunos que utilizaram a mesma referência para comentar sobre a presença do jovem na política citando a Ditadura Militar no Brasil. Isso demonstra que eles fizeram uso de um discurso do professor e de algum outro texto consultado marcando, assim, a ideologia reproduzida pelos alunos. Também, podemos afirmar que as produções são baseadas nos textos motivadores, visto que há o emprego de dados qualitativos e quantitativos de forma essencialmente reprodutiva.

Concluimos, portanto, que os alunos escrevem redação e não produção textual, preenchem lacunas a partir de comentários do professor e não a partir de seus posicionamentos, pois, tendo em vista que a disciplina de Redação qualifica os textos, o aluno escreve para seu destinatário a fim de cumprir com os objetivos propostos pelo professor e pelo gênero posto.

Entre produção e redação, há um distanciamento do ato de escrever, pois, embora os estudantes estejam redigindo, exercitando a escrita, não há reflexão aprofundada sobre os temas abordados.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA das ciências de Lisboa, **Dicionário da língua portuguesa contemporânea – Vol. I**, Lisboa: Verbo, 2001, p. 370-371.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRAIT, Beth. Estilo. In: _____ (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-102.

_____. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: _____ (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.61-77.

DISCINI, Norma. Bakhtin: contribuições para uma estilística discursiva. In.: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Greimissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática: 2006.

GAUDÊNCIO, Cátia Vanessa Alves. **Jornalismo, Opinião e Argumentação**: O lugar do jornalismo de opinião na esfera pública portuguesa. 2009, 192 f. (Dissertação de mestrado em jornalismo, imprensa, rádio e televisão). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-129.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

VOLOSHINOV, V.N; BAKHTIN, M.M. **Discurso na vida e na arte**: sobre a poética sociológica. Tradução para uso didático por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. [s.d].

ANEXO A

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores a seguir, escreva um artigo de opinião sobre o tema “A participação do jovem na política brasileira”.

Jovens nada acomodados

A juventude está majoritariamente interessada na política e é propensa à austeridade

Marcos Balfagón

Adeus à apatia. Longe do clichê de acomodação em que se costumava encaixar boa parte da juventude na Espanha até poucos anos atrás, os jovens agora se mostram majoritariamente interessados em política e estão dispostos a envolver-se nela, mas não gostam de como ela é feita e querem mudá-la. Enquanto em 2008 só 27% dos

jovens mostravam muito interesse em política, agora são 41%, e se somados os que simplesmente têm interesse, a porcentagem alcança 72,8%.

Os jovens também mudaram no âmbito pessoal. Com a crise, tiveram de fazer da necessidade virtude e agora se mostram mais propensos à austeridade e à prudência, também estão mais preocupados com a segurança e valorizam o esforço para alcançar os objetivos.

Esse é o retrato dos jovens de 18 a 25 anos mostrado por um estudo do Centro Rainha Sofia cujo conteúdo é especialmente interessante neste ano de eleições porque revela as atitudes predominantes entre os eleitores mais jovens, os que entraram no censo eleitoral nos últimos sete anos.

E sua opinião não pode agradar aos partidos majoritários, que até agora dirigiram a vida política do país. Segundo a pesquisa, 46,1% dos jovens não confiam na “política convencional”, tanto que o sentimento que lhes provoca é de “indignação” em 53% dos casos, de “desconfiança” em 52,1% e de “impotência” em 47,7%. Também é interessante a maneira como se definem: 46% como “ativistas politizados”, 37% como “conservadores constitucionalistas” e só 17% como “individualistas passivos”.

Não se pode dizer que os jovens tenham uma boa imagem da forma atual de fazer política, o que condiz com o fato de metade deles se declarar a favor de fórmulas alternativas de participação social, e para isso confia nas redes sociais.

Com este estado de ânimo os jovens encaram as eleições que se aproximam, e não têm intenção de se abster: 80,8% declaram que irão votar, uma porcentagem bastante superior aos 66,5% indicados a pesquisa do CIS de outubro passado. Portanto, a coisa está se animando. E os jovens, enfim, acreditam que eles também têm muito a dizer.

(Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/10/opinion/1428690102_789342.html. Acesso em 10 mar. 2017)

A alienação política do jovem

Por Eric (texto adaptado)

A política se tornou um assunto abominado pela maioria dos jovens no Brasil, onde se está vivendo uma grave crise de corrupção que desmotivou qualquer interferência da juventude a qual acreditava que, com a ascensão da esquerda, esses problemas desapareceriam, com isso, a nova geração acabou por associar a política como algo sem solução, tornaram-se desinteressados e omissos com esta, voltando seus votos apenas para interesses próprios.

Há algumas décadas, nas escolas, havia a introdução de conceitos de civismo, patriotismo e noções de política com as disciplinas de educação moral e cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Atualmente não existem disciplinas similares nas escolas, o que forma uma juventude facilmente manipulável e sem opinião, prova disso foi o impeachment de Collor, quando a imprensa (quarto poder) manipulou os jovens contra o presidente.

Outro exemplo de que a juventude se desinteressou pela política é a atual UNE (União Nacional dos Estudantes), que no passado possuía grande influência no cenário político nacional e hoje tem pouca representatividade nessa área.

Enquanto os jovens não tomarem consciência de sua importância política, não entenderem o valor do voto e continuarem votando em políticos que querem “se arrumar” ao se conformar com essa corrupção toda, nunca teremos um país justo, com gente decente no poder e continuaremos nesse cenário caótico nacional em que ninguém se importa com nada a não ser consigo próprio em detrimento de milhares de pessoas nesse Brasil afora.

(Disponível em <https://jornalsanitario.wordpress.com/2008/08/29/a-alienacao-politica-do-jovem/>. Acesso em 10 mar. 2017)

Atenção:

Coloque um título no texto;

Redações com fuga ao tema serão inválidas;

Seu texto deverá apresentar de 10 a 25 linhas.

PROGRAMA DE PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

VIDOTTI, Larissa Schutte – USP⁴³⁶

POLLI, Nelma Luísa Guerreiro – UNIP⁴³⁷

LUJAN, Beatriz – Faculdade São Luis de Jaboticabal⁴³⁸

1. INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo dimensionar o alcance e os resultados advindos das ações contínuas do programa “Crescendo com Qualidade” durante os sete anos de atuação com a primeira turma a concluir o ciclo de atividades – da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, além de avaliar aspectos relativos à qualidade de vida dessas crianças.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

A Associação Vida Bem Vivida é uma entidade sem fins lucrativos e sem vínculo político ou religioso cujo intuito é envolver cidadãos e famílias em iniciativas de prevenção, promoção da qualidade de vida e preservação de direitos. Foi idealizada, no ano de 2001, por um grupo de voluntários preocupados com o alto índice de jovens dependentes de substâncias lícitas e ilícitas no município de Monte Azul Paulista, cidade com aproximadamente 20 mil habitantes localizada no interior do estado de São Paulo.

Inicialmente, os trabalhos propostos pela Associação eram voltados aos familiares de dependentes químicos do município, com a prestação de atendimento psicológico gratuito e orientação aos encaminhamentos feitos para clínicas de reabilitação. A partir destas vivências, observou-se que a problemática da dependência química e sua relação com a diversidade dos contextos socioeconômicos e culturais do município era muito mais ampla e, assim, o trabalho da entidade foi sendo expandido, passando a atender, além dos familiares, também os indivíduos em situação de vulnerabilidade.

⁴³⁶ Psicóloga e Mestre em Psicologia – FFCLRP USP. E-mail: lari_vidotti@hotmail.com

⁴³⁷ Psicóloga – UNIP Ribeirão Preto. E-mail: nelmapolli@gmail.com

⁴³⁸ Psicopedagoga – Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal. E-mail: biocalujan@gmail.com

Com a expansão dos trabalhos oferecidos a comunidade e do público atendido, também aumentou o foco em ações preventivas e, em 2007, a entidade recebeu o convite por parte da Secretaria Municipal de Educação para desenvolver um projeto com crianças de três a cinco anos na escola de Educação Infantil do município.

A repercussão positiva alcançada com o trabalho realizado nesta instituição de ensino culminou em uma parceria em 2008 com esta Secretaria, expandindo este projeto para todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da referida rede. Para atender a tal demanda, houve uma reestruturação do trabalho e foi criado o programa “Crescendo com Qualidade”, tema central deste estudo. As atividades do programa são realizadas com crianças de três a dez anos de idade e seu objetivo é contribuir com a formação de cidadãos críticos, bem integrados com a sociedade na qual estão inseridos e conscientes de seus valores morais e éticos, para que possam fazer escolhas saudáveis no futuro.

3. O PROGRAMA

O “Crescendo com Qualidade” é um programa que vem sendo realizado desde 2008 nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I da rede municipal de uma cidade do interior paulista. O programa tem como objetivo a prevenção e promoção da qualidade de vida, atendendo, atualmente, a cerca de 1300 crianças matriculadas na rede, além de promover ações destinadas a seus familiares e à comunidade.

As ações do “Crescendo com Qualidade” são realizadas de maneira contínua, iniciando no primeiro ano da Educação Infantil (três anos de idade) até o término do Ensino Fundamental I (5º ano). Cada turma de alunos participa das atividades especificamente elaboradas e estruturadas por uma equipe de duas psicólogas e uma psicopedagoga, respeitando as capacidades e limitações de cada faixa etária e a fase do desenvolvimento em que as crianças se encontram.

As atividades do programa são ministradas por uma facilitadora (psicóloga ou psicopedagoga) quinzenalmente em uma sala de recursos audiovisuais e multimídias nas próprias escolas, no horário do turno escolar em que a criança está matriculada e com duração de 50 minutos (hora-aula) por turma. São

desenvolvidas diversas atividades lúdicas fundamentadas na arte terapia, com a intenção de introduzir os seguintes temas norteadores: identidade, expressão de sentimentos, sexualidade, saúde, educação para o trânsito, valores morais e éticos, meio ambiente, relacionamentos interpessoais, solidariedade e perspectivas para o futuro.

Estes temas são utilizados como disparadores para a expressão de sentimentos e para promover discussões em um ambiente propício ao diálogo. Durante os encontros, incentiva-se ao trabalho em equipe, respeito à diversidade, desenvolvimento da empatia, autonomia, criatividade, comunicação interpessoal, busca pelo autoconhecimento, assertividade, expressão de sentimentos, autocuidado, preservação do meio ambiente, cuidados com a saúde e prevenção, dentre outros.

O programa conta, ainda, com uma assistente social para lidar com casos observados na escola que necessitem de orientações e apoio especializado, por meio de visitas domiciliares e de oficinas semanais destinadas às famílias dos alunos realizadas na sede da entidade.

A fim de reforçar o conteúdo apreendido nas escolas, a equipe do Crescendo com Qualidade realiza um trabalho paralelo com as famílias dos alunos e com a comunidade. São promovidos encontros bimestrais ministrados por uma psicóloga e uma assistente social, no período noturno, abordando os mesmos temas trabalhados com as crianças, além de temáticas sugeridas por eles próprios, relacionadas às diferentes realidades e necessidades, através de palestras, bate-papo e oficinas.

Sendo assim, a elaboração do conteúdo desenvolvido por este programa abrange a proteção e a qualidade de vida para a infância e a adolescência que integram os princípios fundamentais dispostos na Declaração Universal dos Direitos da Criança e na Convenção Internacional de Direitos da Criança e Adolescente (ONU, 1989). No Brasil, os direitos fundamentais à infância e adolescência encontram-se assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BEZERRA, 2004).

De acordo com Sei e Pereira (2005), a arte terapia é uma alternativa ao processo terapêutico que lança mão das modalidades expressivas para compreensão de símbolos. As criações simbólicas expressam e representam a

psique, possibilitando a compreensão de informações que não podem ser obtidas por meio verbal, auxiliando, de maneira lúdica, na comunicação com a criança.

A intervenção institucional, segundo Ferreira Neto (2008), pode ser proposta como alternativa ao modo de lidar com os problemas escolares que anteriormente eram resolvidos com medicalização ou responsabilização de qualquer que fosse a esfera mais susceptível (escola, família, ambiente social, dentre outros). Este tipo de intervenção mostrou-se capaz de acrescentar e estreitar os laços entre as diversas esferas que contemplam este contexto, encontrando novas soluções na resolução de conflitos no âmbito educacional e melhorando a compreensão do universo infantil, de suas necessidades e possibilidades.

Neste aspecto, a intervenção visa a encontrar os problemas e soluções diante de todo o contexto e de suas instituições, atuando como coadjuvante e facilitador dos processos envolvidos na melhoria da qualidade de vida.

Com relação à qualidade de vida, Assumpção et al. (2000) destaca que ela é uma concepção pessoal de difícil quantificação, podendo variar segundo os interesses e valores individuais e do grupo cultural e social no qual o indivíduo está inserido. Desta maneira, qualidade de vida é um conceito global, abordando diferentes facetas da vida (saúde, família, meio ambiente etc).

A ideia de qualidade de vida, portanto, não se restringe à satisfação de necessidades materiais, mas relaciona-se a valores não materiais, tais como inserção social, felicidade, liberdade e bem-estar. Um estudo realizado pelo autor supracitado relata a dificuldade no que diz respeito à utilização de instrumentos que tornam possível a avaliação da qualidade de vida, principalmente de crianças, de forma ampla, e não apenas daquelas em processo de adoecimento. Em função desta dificuldade, é considerado que a “Escala de Qualidade de Vida da Criança” (*AUQEI, Autoquestionnaire Qualité de Vie Enfant Imagé*) é o instrumento mais adequado a este fim, pois busca avaliar a sensação subjetiva de bem-estar do indivíduo e verificar os sentimentos da criança em relação ao seu estado atual, não avaliando a partir de inferências realizadas a partir de seu desempenho e sua produtividade.

4. A PESQUISA

Por se tratar de uma ação preventiva e de promoção social que busca integrar indivíduo, comunidade e família e, além disso, tratar de questões bastante subjetivas, os resultados desta proposta são esperados a médio e longo prazo. Para avaliar a eficácia das ações do programa, foi elaborada esta pesquisa com as turmas que participaram do primeiro ciclo do “Crescendo com Qualidade”, iniciando as atividades no ano de 2007 e encerrando-as no final do ano de 2014.

Participaram do estudo 83 crianças que frequentaram as atividades propostas pelo “Crescendo com Qualidade” durante sete anos consecutivos de atuação, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Fundamental I (iniciando em 2007 e finalizando em 2014), sendo 52 crianças matriculadas na instituição localizada na região central do município e 31 matriculadas na escola localizada na periferia da cidade, além de 89 pais e/ou responsáveis por elas.

As crianças e pais e/ou responsáveis foram selecionados com base nos dados fornecidos pelas escolas (lista de matriculados e informações de contato com familiares). A coleta de dados foi realizada com aqueles que concordaram em participar, por meio da assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os TCLE foram entregues às diretorias das escolas, que se encarregaram de entregá-los aos pais e encaminhá-los de volta aos pesquisadores. Foram excluídos da pesquisa os participantes que não deferiram o TCLE ou que não foram encontrados nas tentativas de contato dos pesquisadores.

Para que os objetivos propostos pudessem ser atingidos, foram elaborados dois roteiros de entrevista semiestruturada: um destinado aos pais e/ou responsáveis e outro às crianças, além da aplicação de um instrumento com o segundo grupo, em um estudo quali-quantitativo.

O roteiro de entrevista aplicado junto aos pais e/ou responsáveis era composto por cinco questões que buscavam identificar o que eles conheciam sobre as ações desenvolvidas pelo programa; verificar possíveis mudanças de comportamento de seus filhos proporcionadas por essas ações; identificar como eles avaliam a importância dos temas abordados; verificar a participação nos eventos e reuniões propostas e o possível interesse na continuidade das atividades nos anos subsequentes (Ensino Fundamental II).

Já o roteiro direcionado às crianças era formado por três questões: a primeira a respeito do que lembravam ter aprendido durante a participação no

programa; a segunda sobre os temas que consideravam mais importantes e a terceira sobre o interesse em continuar participando do programa.

Com o segundo grupo também foi aplicada a Escala de Qualidade de Vida da Criança (*AUQEI, Autoquestionnaire Qualité de Vie Enfant Imagé*), com a proposta de avaliar a qualidade de vida destas crianças.

O conteúdo das entrevistas foi analisado segundo a Análise Temática de Conteúdo e os resultados da aplicação da Escala de Qualidade de Vida da Criança (*AUQEI - Autoquestionnaire Qualité de Vie Enfant Imagé*) foram analisados quantitativamente conforme descrito em seu manual. A escala possibilita a obtenção de um escore único (total), resultante da somatória dos escores atribuídos aos itens. Para efeito de discussão dos escores totais, utilizou-se a nota de corte 48, obtida e proposta por Assumpção et al. (2000).

A realização da sessão de entrevista e aplicação da escala (*AUQEI*) com as crianças foram feitas na escola, em um horário agendado com a diretoria para que a coleta dos dados pudesse ocorrer no turno em que a criança estava matriculada, de maneira a interferir o mínimo possível na rotina pedagógica das crianças; com os pais e/ou responsáveis foi agendado um horário por telefone e a pesquisadora os visitou em domicílio para a realização da entrevista.

Com as crianças, a aplicação da escala (*AUQEI*) se deu após a realização da entrevista e os dados foram coletados com o auxílio do aplicador que explicava como a escala funcionava, lia as questões e anotava as respostas dadas. Estas respostas também foram submetidas à análise de dados e compõem, em conjunto com as transcrições das entrevistas, os resultados desta pesquisa.

A análise dos dados obtidos através das transcrições das entrevistas realizadas com pais e/ou responsáveis revelou relatos acerca dos aspectos positivos que o programa proporcionou para a vida de seus filhos, levando a inferir que estes familiares participam de seu cotidiano e direcionam as atividades por eles desempenhadas. Em seus discursos, estes participantes destacaram perceber mudanças de comportamento relacionadas às ações do programa, descrevendo que observam maior responsabilidade em seus filhos, melhoria na convivência social e nas relações interpessoais, na compreensão dos valores sociais e ambientais, maior autonomia e autoconhecimento; conceitos que consideram relevantes para o

desenvolvimento de seus filhos e que são capazes de influenciar nas escolhas feitas por eles.

Com relação à participação de atividades extraescolares propostas pelo “Crescendo com Qualidade”, através de campanhas e encontros que viabilizam um espaço para discutir questões relativas ao desenvolvimento infantil e qualidade de vida, com a intenção de promover a aproximação destes pais e/ou responsáveis com o trabalho desenvolvido nas instituições com os alunos, os dados obtidos apontaram para o fato de que 47,2% dos pais e/ou responsáveis nunca participaram destes encontros; 2,2% participaram apenas uma vez; 23,6% duas vezes; 7,8% três vezes; 5,6% quatro vezes; 6,7% cinco vezes; e 5,6% dizem ter participado mais de cinco vezes. Tal realidade apresenta uma lacuna na parceria com estes familiares, revelando que este é um aspecto que precisa ser aprimorado para que esta interação de fato aconteça.

As atividades presentes no programa priorizam temas relevantes ao desenvolvimento socioemocional da criança, sendo que tais assuntos devem ser levantados a partir da realidade vivenciada por elas. Desta forma, os temas abordados listados como mais importantes, na visão dos pais e/ou responsáveis foram, respectivamente: solidariedade (88,7%); expressão de sentimentos, saúde, valores morais e éticos e perspectivas de futuro (85,4%); relacionamentos interpessoais (80,9%); identidade (79,7%); e meio ambiente e educação para o trânsito (75,3%).

Os familiares demonstraram, com estes resultados, reconhecer a importância de trabalhar tais assuntos com as crianças, sendo que este aspecto pode ser verificado também no resultado afirmativo de todos os pais e/ou responsáveis sobre o interesse de que as crianças continuassem a participar “Crescendo com Qualidade” nos anos subsequentes ao Ensino Fundamental I.

Quanto à análise de conteúdo das transcrições das entrevistas que abordavam a visão das crianças, os dados apontaram para o fato de que elas disseram se lembrar de conceitos introduzidos e de atividades desenvolvidas ao longo de sua participação do programa. Neste sentido, aproximadamente $\frac{3}{4}$ delas afirmaram se lembrar de dois ou mais conteúdos e $\frac{1}{4}$ dos alunos relataram se lembrar de pelo menos um conteúdo aprendido.

Não serão discutidas aqui as implicações das fases de desenvolvimento relativas aos traços cognitivos das crianças, mas sim o fator motivador e desencadeador de reflexão e aprendizado. Quando elas relataram se recordar de algumas atividades, isso evidencia que aquela atividade foi relevante por fazer sentido, por ser objeto de reflexão e/ou por ter aplicabilidade na vida cotidiana. O conteúdo das respostas sobre os assuntos dos quais se lembraram de terem sido trabalhados durante o programa se referem à convivência social, meio ambiente, cidadania, responsabilidade e autoconhecimento. O resultado anteriormente apresentado sobre as mudanças no comportamento das crianças observado pelos pais e/ou responsáveis corrobora com esta discussão, se mostrando compatíveis com as lembranças das crianças sobre os assuntos trabalhados.

Na identificação dos temas que as crianças participantes consideravam importantes dentre aqueles apresentados pelo programa, foram obtidos valores próximos de interesse entre as opções, não apresentando diferença de grande importância. Entretanto, solidariedade, meio ambiente, perspectiva de futuro, saúde e valores morais e éticos são os que as crianças identificaram como mais importantes em seu aprendizado e desenvolvimento; enquanto que identidade, expressão de sentimentos e relacionamentos interpessoais parecem ser vistos como menos relevantes para elas. Tais resultados podem ser explicados segundo os níveis de maturidade e de capacidade de abstração do desenvolvimento cognitivo infantil.

Ao verificar os resultados sobre o interesse das crianças participantes em dar continuidade às atividades do “Crescendo com Qualidade” durante o Ensino Fundamental II, pode-se perceber que todas responderam afirmativamente a esta questão, revelando a importância dos encontros no cotidiano dos alunos.

A Escala de Qualidade de Vida da Criança (AUQEI) foi utilizada com a finalidade de dimensionar a qualidade de vida das crianças participantes e o resultado geral da aplicação da escala sugeriu que este quesito não se encontrava prejudicado, uma vez que o ponto de corte utilizado na validação da escala foi 48 e o resultado nas duas escolas alcançou um escore de 52,445. Na instituição localizada na periferia da cidade, o escore total obtido foi 52,064 e na escola localizada na região central o escore total foi 52,673, ou seja, ambas se posicionaram acima do ponto de corte.

Desta forma, as atividades propostas pelo programa “Crescendo com Qualidade” buscaram promover o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, sendo que estas dimensões da vida da criança, acrescidas da aquisição dos recursos necessários para a satisfação das necessidades e desejos individuais, da autorrealização e de uma comparação satisfatória entre si mesmo e os outros são aspectos constituintes da qualidade de vida, levando a inferir que o programa atuou de maneira direta nos pontos relevantes ao desenvolvimento deste fator, situando-se entre os elementos constitutivos do contexto social e estreitando os laços entre estes elementos propiciados pela intervenção institucional.

A análise dos resultados da Escala de Qualidade de Vida da Criança por fatores mostrou que no fator com questões ligadas à autonomia (F1), 35% das crianças consideraram que se sentiam infelizes, 33% felizes, 18% muito felizes e 13% muito infelizes, demonstrando que as expectativas das crianças em relação à autonomia não correspondiam à realidade que vivenciavam, o que reforça a necessidade de criar espaços para a comunicação empática e atender aos problemas vivenciados pelas crianças, demonstrando que elas precisam de maior atenção nas questões relacionadas ao desenvolvimento da autonomia para atingirem um nível em que se sintam mais satisfeitas. Contudo, também é importante observar o alto escore de insatisfação obtido.

No fator com questões a respeito do lazer (F2), 68% das crianças consideraram que se sentiam muito felizes, 16% felizes, 8% infelizes e 8% muito infelizes. Este resultado demonstra que as crianças participantes consideraram suas atividades de lazer satisfatórias.

Com base nas questões relativas à função (F3), foi explorada a satisfação das crianças participantes nas atividades na escola, nas refeições, na ida ao médico etc, 56% das crianças consideraram que se sentiam felizes, 23% muito felizes, 17% infelizes e 4% muito infelizes. Estes valores indicam que as crianças participantes se sentiam mais felizes que infelizes na realização destas funções.

Nas questões que buscavam verificar a satisfação das crianças na família (F4), 48% consideraram que se sentiam muito felizes, 41% felizes, 5% infelizes e 3% muito infelizes. Os resultados demonstraram que, embora mais crianças se sentissem felizes do que infelizes, o índice não chegou a 50%,

revelando, possivelmente, a existência de conflitos ou insatisfações no ambiente familiar.

A respeito das questões que não estão relacionadas a nenhum fator, os dados mostraram que quando questionadas sobre como se sentiam ao ver sua própria fotografia, as crianças se sentiam mais felizes (47%) ou muito felizes (47%) em relação a sua própria imagem do que infelizes (5%) ou muito infelizes (1%). Quando questionadas sobre como se sentiam em momentos de brincadeiras, durante o recreio escolar, nenhuma criança relatou sentir-se infeliz ou muito infeliz, 61% delas consideraram que se sentiam muito felizes e 39% felizes. Este resultado demonstra que as crianças relataram sentir satisfação nos momentos de brincadeira e que nenhuma criança julgou se sentir insatisfeita nesses momentos. Assim, os momentos de brincadeira durante o recreio escolar foram correspondentes às expectativas das crianças participantes.

Ao verificar a satisfação de quando praticam esportes, foi encontrado que elas se sentiam mais felizes (40%) ou muito felizes (54%) do que infelizes (5%) ou muito infelizes (1%) nesta prática. Quando questionadas sobre como se sentiam ao fazer as lições de casa, 65% das crianças consideraram que se sentiam felizes, 24% muito felizes, 11% infelizes e nenhuma criança respondeu sentir-se muito infeliz nesta questão.

Ao abordar o item que falava sobre os sentimentos das crianças quando ficavam internadas no hospital, os resultados destacaram que um maior número de crianças se sentia infeliz (35%) ou muito infeliz (62%). Neste mesmo contexto, o quesito acerca de como as elas se sentiam quando faziam uso de medicamentos, observou-se que se sentiam mais infelizes (58%) do que felizes (25%) e nenhuma criança respondeu sentir-se muito feliz.

Na questão a respeito de seus sentimentos ao pensar em quando estivessem crescidas, o resultado mostrou que a maior parte das crianças participantes sentia satisfação ao pensar sobre o futuro, 46% consideraram que se sentiam muito felizes e 42% felizes.

Quando questionadas sobre como sentiam quando assistiam televisão, as criança relataram se sentirem mais felizes (63%) ou muito felizes (34%) do que infelizes (3%) e nenhuma criança respondeu sentir-se muito infeliz.

5. CONCLUSÕES

A realização deste estudo pode ampliar o conhecimento a respeito do alcance das atividades do programa “Crescendo com Qualidade”, além de promover maior aproximação com a realidade e identificar as necessidades das crianças participantes e de seus pais e/ou responsáveis, bem como reconhecer suas limitações e promover o pensamento crítico acerca de possíveis melhorias e adaptações em seu conteúdo.

Neste sentido, foram levantados aspectos relevantes a serem repensados e implementados futuramente, assim como a necessidade de desenvolver estratégias capazes de promover maior estreitamento da relação do programa com os familiares dos alunos, com a finalidade de conquistar maior participação familiar durante os encontros e oficinas oferecidas na sede da entidade. Os resultados obtidos revelaram os interesses e necessidades destes pais e/ou responsáveis, permitindo que sejam discutidas novas ações enfatizando os aspectos citados como mais relevantes.

Este estudo revelou importantes dados a respeito da relação e do vínculo que as crianças participantes estabelecem com o programa, destacando seu envolvimento com o conteúdo e o interesse pelas atividades, fazendo com que sejam capazes de avaliar os assuntos que julgam mais relevantes e se lembrando do que foi proposto nos encontros. Os resultados referentes aos temas de maior importância e as atividades mais marcantes para as crianças possibilitaram identificar quais intervenções foram capazes de despertar maior interesse, ao mesmo tempo em que os temas disparadores eram introduzidos.

Foi possível observar, ainda, que o interesse na continuidade das ações do programa após a conclusão do Ensino Fundamental I foi confirmada tanto pelas crianças quanto por seus pais e/ou responsáveis. Para eles, o programa aborda assuntos de todas as esferas, incluindo aqueles considerados tabus, fornecendo informações ao mesmo tempo em que promove o diálogo igualitário e com respeito às diferenças. Estes aspectos presentes durante os encontros podem promover reflexões e culminar em mudanças de comportamento e atitudes dentro e fora do ambiente escolar, favorecendo as relações interpessoais destes indivíduos de forma ampla.

Os dados coletados serão importantes na estruturação de atividades voltadas às necessidades encontradas e na maior eficiência da intervenção institucional que, segundo Potte-Bonneville (2006) apud Ferreira Neto (2008) se caracteriza por situar-se entre os elementos constitutivos de um contexto social e, para tanto, é necessário conhecê-los afundo.

A investigação utilizando com a Escala de Qualidade de Vida da Criança (AUQEI) permitiu que as crianças pudessem refletir sobre como se sentiam durante a realização de diversas atividades desempenhadas cotidianamente. Os resultados demonstraram que a qualidade de vida das crianças participantes não se encontrava prejudicada e forneceu mais informações ao longo do desmembramento em diferentes categorias que integram esta temática, revelando diversos aspectos que podem ser integrados ao programa, aproximando as expectativas das crianças à sua realidade e, assim, aumentando sua satisfação durante a execução das atividades propostas.

Estes resultados, além de acrescentar dispositivos ao desenvolvimento de novas técnicas e intervenções, puderam oferecer dados comparativos para futuros estudos relacionados a esta temática. Estudar e investigar os diversos contextos do universo infantil se mostrou importante e enriquecedor, mas, para tanto, seria interessante acrescentar a escola como participante das investigações futuras.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCAO JUNIOR, Francisco Baptista et al . **Escala de avaliação de qualidade de vida: (AUQEI - Autoquestionnaire Qualité de Vie Infant Imagé) validade e confiabilidade de uma escala para qualidade de vida em crianças de 4 a 12 anos.** *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, vol.58, no.1, p.119-127; Mar 2000.

BEZERRA, Saulo de Castro. **Estatuto da Criança e do Adolescente: marco da proteção integral.** In: Brasil. Ministério da Saúde. *Violência faz mal à saúde.* Brasília: Ministério da Saúde; 2004.

FERREIRA NETO, João Leite. **Intervenção Psicossocial em saúde e formação do Psicólogo.** *Psicologia & Sociedade*; 20 (1): 62-69, 2008.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção Internacional de Direitos da Criança.** Genebra: ONU; 1989.

SEI, Maíra Bonafé e PEREIRA, Luísa Angélica Vasconcellos. **Grupo arte terapêutico com crianças:** reflexões. Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, Vol. 6, No. 1, pp. 39-47; Jan.-Jun. 2005.

PROGRAMAÇÃO LINEAR: Resolução pelo Simplex com a utilização do Solver

VIEIRA, Ryzia dos Santos – Uni-FACEF

VILIONI E SILVA, Laís – Uni-FACEF

COELHO, Lucinda Maria de Fátima Rodrigues – Uni-FACEF

1. INTRODUÇÃO

No cotidiano, é comum deparar-se com inúmeras situações e diferentes tipos de problemas nos quais é preciso analisar e buscar alternativas que possibilitam saber qual a melhor decisão a ser tomada. Mesmo que de forma intuitiva, visualiza-se o problema, determina-se o objetivo, respeitam-se as limitações e, por fim, é realizada a escolha da opção que aparenta ser mais favorável.

Entretanto, tomar uma decisão apenas analisando um problema não será sempre algo simples ou fácil. Para realizar a escolha é preciso recorrer a métodos de otimização que indicarão com facilidade e precisão a melhor solução possível. Este tipo de situação ocorre principalmente em empresas, as quais almejam os menores custos e os maiores lucros. Dentre os métodos de otimização para estes tipos de problemas está a Programação Linear (PL).

A Programação Linear baseia-se em técnicas que visam encontrar a melhor solução de todas as soluções viáveis para um determinado problema. Neste método maximiza-se ou minimiza-se uma função linear de variáveis.

Além disso, a PL é subitem da programação matemática e um dos modelos utilizados em pesquisas operacionais. É destinada a resolução de problemas de planejamento, produção, investimento, transporte, economia, entre outros.

O intuito do presente artigo é trabalhar problemas que envolvem tomadas de decisões com uma técnica de PL, utilizando exemplos de ações cotidianas que abordam alguns conteúdos elementares, como equações lineares, inequações lineares e sistemas de inequações lineares. Além disso, será utilizado o Simplex e uma de suas formas de resolução, por meio do método computacional Solver do Excel.

Com este trabalho também será possível contextualizar algumas atividades diferenciadas que o professor de matemática possa trabalhar com alunos do ensino médio.

2. PROGRAMAÇÃO LINEAR

A PL é utilizada em tomada de decisões, ela consiste em métodos para resolver problemas de otimização. No início, o método foi desenvolvido para auxiliar militares em suas operações mostrando a melhor e eficaz forma de utilizar seus recursos.

O desenvolvimento da programação linear tem sido classificado entre os mais importantes avanços científicos dos meados do século XX. Seu impacto desde 1950 tem sido extraordinário. Hoje é uma ferramenta padrão que poupou milhares de dólares para muitas empresas ou até mesmo negócios de porte médio em diversos países industrializados ao redor do mundo (HILLIER e LIEBERMAN apud BARBOSA, 2014, p. 49).

“O modelo matemático de programação linear é composto de uma função objetivo linear, e de restrições técnicas representadas por um grupo de inequações também lineares” (SILVA apud BARBOSA, 2014, p. 50).

Existe várias formas e métodos que são utilizados para a resolução de problemas de PL, tudo depende das características desses problemas, como a quantidade de variáveis, os tipos de restrições, etc.

O Método Simplex, foi desenvolvido em 1947 por George B. Dantzig, um matemático americano. Desde então a Programação Linear passou a ser utilizada em diversas áreas envolvendo problemas de planejamento nos quais são utilizados modelos de otimização lineares, e até nos dias atuais o Simplex é um método muito utilizado.

3. MÉTODO SIMPLEX

O modelo de programação linear pode ser resolvido por um método de solução de sistema de equações lineares. O Método Simplex caminha pelos vértices da região viável até encontrar uma solução que não possua soluções vizinhas melhores que ela. Esta é a solução ótima.

A solução ótima pode não existir em dois casos: quando não há nenhuma solução viável para o problema, devido a restrições incompatíveis; ou quando não há máximo (ou mínimo), isto é, uma ou mais variáveis podem tender a infinito e as restrições continuarem sendo satisfeitas, o que fornece um valor sem limites para a função objetivo.

Embora os exemplos quase sempre sejam de maximização, o Simplex também soluciona casos em que se deseja encontrar o menor valor possível, ou seja, minimização, normalmente a intenção é minimizar custos e gastos. Para isto, o algoritmo pode ser perfeitamente adaptado de maneira a solucionar um problema onde se deseja encontrar um resultado pequeno.

4. RESOLUÇÃO DA PROGRAMAÇÃO LINEAR ATRAVÉS DA FERRAMENTA SOLVER DO EXCEL

O Solver é um suplemento do Microsoft Office Excel que está disponível quando se instala o Microsoft Office ou o Excel. Para resolução da PL utilizando o Solver primeiro é necessário habilitá-lo.

Habilitando o Solver:

- 1- Abra o Excel 2010 e posteriormente vá para **arquivo > Opções**.
- 2- Clique em **Suplementos** e, na caixa **Gerenciar**, selecione **Suplementos do Excel**, e em seguida clique em **Ir**.
- 3- Na caixa **Suplementos disponíveis**, marque a caixa da seleção **Solver** e clique em **ok**.

Dica:

- a. Se o **Suplemento Solver** não estiver listado na caixa **Suplementos disponíveis**, clique em **Procurar** para localizá-lo.
- b. Se você for avisado de que o suplemento Solver não está atualmente instalado no seu computador, clique em **Sim** para instalá-lo.
- c. Depois de carregar o suplemento Solver, o comando **Solver** está disponível no grupo **Análise** na guia **Dados**.

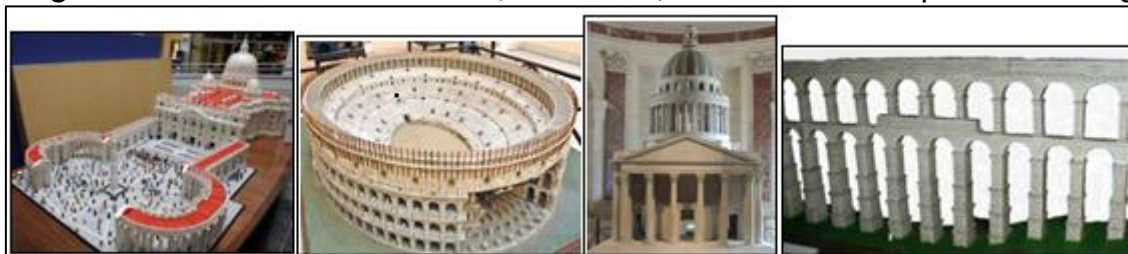
Após habilitar o Solver siga os passos a seguir para resolução de problemas de PL utilizando o mesmo:

- I. Digitar todos os dados do exercício nas células do Excel;
- II. Inserir os comandos da Função Objetivo utilizando a localização dos coeficientes da mesma e das variáveis de decisão;
- III. Inserir os comandos das restrições utilizando a localização dos coeficientes das mesmas e das variáveis de decisão;
- IV. Abrir o comando Solver para realizar a otimização;
- V. Selecionar o tipo de otimização que deseja;
- VI. Preencher os campos necessários com a localização dos dados já inseridos no Excel;
- VII. Adicionar as restrições;
- VIII. Selecionar o tipo de Método de Solução que deseja;
- IX. Encontrar a solução ótima.

Para melhor entendimento sobre a resolução da PL pelo Solver do Excel, mostraremos a seguir algumas situações práticas.

4.1. SITUAÇÃO 1

Figura 1 – Basílica de São Pedro; O Coliseu; O Panteão e o Aqueduto de Segóvia



Fonte: Google, 2017.

Em uma escola um professor de história propôs que os alunos fizessem maquetes sobre alguns locais históricos da Roma antiga para vender em uma feira. Os temas propostos foram a **Basílica de São Pedro (BSP)**, o **Coliseu (CL)**, o **Panteão (PT)** e o **Aqueduto de Segóvia (AQ)**.

Para fazer as maquetes serão necessários isopor, MDP, cola e tinta. Sabe-se que a escola disponibiliza a quantia de 50 unidades de cada material para produção das maquetes e os alunos terão 60 horas para produzi-las. Em cada maquete são necessários:

BSP - 6 placas de isopor, 4 placas de MDP, 5 tubos de cola, 5 vidros de tinta e 4 horas;

CL - 3 placas de isopor, 5 placas de MDP, 7 tubos de cola, 3 vidros de tinta e 6 horas;

PT - 4 placas de isopor, 4 placas de MDP, 7 tubos de cola, 4 vidros de tinta e 4 horas;

AQ - 5 placas de isopor, 2 placas de MDP, 4 tubos de cola 5 vidros de tinta e 3 horas.

Sabendo que cada maquete será vendida respectivamente pela quantia de 20, 20, 25, 15 reais, quantas maquetes de cada tema proposto os alunos devem fazer a fim de maximizar o lucro?

4.1.1. Resolução:

Função objetivo: Maximizar

$$Z = 20 X_1 + 20 X_2 + 25 X_3 + 15 X_4$$

Onde X_1 , X_2 , X_3 e X_4 são respectivamente Basílica de São Pedro (BSP), o Coliseu (CL), o Panteão (PT) e o Aqueduto de Segóvia (AQ).

Tabela 1 – Dados do problema.

Maquetes Material	X_1 (BSP)	X_2 (CL)	X_3 (PT)	X_4 (AQ)	Quantidade disponível
Isopor	6	3	4	5	50
MDP	4	5	4	2	50
Cola	5	7	7	4	50
Tinta	5	3	4	5	50
Horas	4	6	4	3	60
Preço	R\$20	R\$20	R25	R\$15	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Restrições do problema:

$$6X_1 + 3X_2 + 4X_3 + 5X_4 \leq 50$$

$$4X_1 + 5X_2 + 4X_3 + 2X_4 \leq 50$$

$$5X_1 + 7X_2 + 7X_3 + 4X_4 \leq 50$$

$$5X_1 + 3X_2 + 4X_3 + 5X_4 \leq 50$$

$$4X_1 + 6X_2 + 4X_3 + 3X_4 \leq 60$$

$$X_1, X_2, X_3, X_4 \geq 0$$

Dados do exercício: O primeiro passo para resolução de PL pelo Solver é inserir os dados do exercício nas células do Excel.

Deve-se inserir as variáveis de decisão que nesse caso são x_1 , x_2 , x_3 e x_4 e em baixo colocar o valor de seus coeficientes que no momento é zero, como na figura 2, mas que após a resolução aparecerá o valor que cada uma deve assumir para obter o maior lucro possível.

Figura 2 – Variáveis de decisão

	A	B	C	D	E	F	G
1	Utilização do Solver do Excel						
2	Problema dos Alunos e as Maquetes						
3							
4	Variáveis de decisão						
5	X1	X2	X3	X4			
6	0	0	0	0			
7							

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Na sequência, deve-se inserir as variáveis com os respectivos coeficientes da função objetivo assim como na figura 3.

Figura 3 – Coeficientes da função objetivo

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Utilização do Solver do Excel							
2	Problema dos Alunos e as Maquetes							
3								
4	Variáveis de decisão							
5	X1	X2	X3	X4				
6	0	0	0	0				
7								
8	Coeficientes da função objetivo							
9	X1	X2	X3	X4				
10	20	20	25	15				

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Feito isso, montar a tabela com as restrições e os respectivos coeficientes, acrescentando uma coluna (Lado esquerdo) onde serão inseridos os comandos de cada restrição da mesma forma que na figura a seguir.

Figura 4 – Restrições

	A	B	C	D	E	F	G
1	Utilização do Solver do Excel						
2	Problema dos Alunos e as Maquetes						
3							
4	Variáveis de decisão						
5	X1	X2	X3	X4			
6	0	0	0	0			
7							
8	Coeficientes da função objetivo						
9	X1	X2	X3	X4			
10	20	20	25	15			
11							
12							
13		X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
14	Isopor	6	3	4	5	0	50
15	MDP	4	5	4	2	0	50
16	Cola	5	7	7	4	0	50
17	Tinta	5	3	4	5	0	50
18	Horas	4	6	4	3	0	60

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Posteriormente, determinar onde será escrito os comandos da Função Objetivo.

Figura 5 – Função Objetivo

	A	B	C	D	E	F	G
1	Utilização do Solver do Excel						
2	Problema dos Alunos e as Maquetes						
3							
4	Variáveis de decisão						
5	X1	X2	X3	X4			
6	0	0	0	0			
7							
8	Coeficientes da função objetivo						
9	X1	X2	X3	X4			Função objetivo
10	20	20	25	15			0
11							
12							
13		X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
14	Isopor	6	3	4	5	0	50
15	MDP	4	5	4	2	0	50
16	Cola	5	7	7	4	0	50
17	Tinta	5	3	4	5	0	50
18	Horas	4	6	4	3	0	60

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Comando da função objetivo: Escrever os comandos da função objetivo utilizando as células dos coeficientes da mesma e das variáveis de decisão, assim como mostrado na figura 6.

Figura 6 – Comando da função objetivo

A	B	C	D	E	F	G
Utilização do Solver do Excel						
Problema dos Alunos e as Maquetes						
Variáveis de decisão						
X1	X2	X3	X4			
0	0	0	0			
Coeficientes da função objetivo						
X1	X2	X3	X4			
20	20	25	15			

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Comando das restrições: Na sequência escreva os comandos das restrições em relação aos materiais e em relação ao tempo utilizando os coeficientes das restrições e das variáveis de decisão. Como é mostrado nas figuras 7-11.

Figura 7 – Comando da restrição em relação ao isopor

	A	B	C	D	E	F	G
1	Utilização do Solver do Excel						
2	Problema dos Alunos e as Maquetes						
3							
4	Variáveis de decisão						
5	X1	X2	X3	X4			
6	0	0	0	0			
7							
8	Coeficientes da função objetivo						
9	X1	X2	X3	X4			Função objetivo
10	20	20	25	15			0
11							
12		X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
13	Isopor	6	3	4	5	= (B14*A6) + (C14*B6) + (D14*C6) + (E14*D6)	50
15	MDP	4	5	4	2	0	50
16	Cola	5	7	7	4	0	50
17	Tinta	5	3	4	5	0	50
18	Horas	4	6	4	3	0	60

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 8 – Comando da restrição em relação ao MDP

Utilização do Solver do Excel					G	
Problema dos Alunos e as Maquetes						
Variáveis de decisão						
X1	X2	X3	X4			
0	0	0	0			
Coeficientes da função objetivo						
X1	X2	X3	X4	Função objetivo		
20	20	25	15	0		
	X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
Isopor	6	3	4	5	0	50
MDP	4	5	4	2	$= (B15 * A6) + (C15 * B6) + (D15 * C6) + (E15 * D6)$	50
Cola	5	7	7	4	0	50
Tinta	5	3	4	5	0	50
Horas	4	6	4	3	0	60

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 9 – Comando da restrição em relação a cola

Utilização do Solver do Excel Problema dos Alunos e as Maquetes						
Variáveis de decisão						
X1	X2	X3	X4			
0	0	0	0			
Coeficientes da função objetivo						
X1	X2	X3	X4		Função objetivo	
20	20	25	15		0	
	X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
Isopor	6	3	4	5	0	50
MDP	4	5	4	2	0	50
Cola	5	7	7	4	$= (B16*A6) + (C16*B6) + (D16*C6) + (E16*D6)$	50
Tinta	5	3	4	5	0	50
Horas	4	6	4	3	0	60

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 10 – Comando da restrição em relação a tinta

Utilização do Solver do Excel Problema dos Alunos e as Maquetes						
Variáveis de decisão						
X1	X2	X3	X4			
0	0	0	0			
Coeficientes da função objetivo						
X1	X2	X3	X4		Função objetivo	
20	20	25	15		0	
	X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
Isopor	6	3	4	5	0	50
MDP	4	5	4	2	0	50
Cola	5	7	7	4	0	50
Tinta	5	3	4	5	$= (B17*A6) + (C17*B6) + (D17*C6) + (E17*D6)$	50
Horas	4	6	4	3	0	60

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 11 – Comando da restrição em relação as horas

Utilização do Solver do Excel Problema dos Alunos e as Maquetes						
Variáveis de decisão						
X1	X2	X3	X4			
0	0	0	0			
Coeficientes da função objetivo						
X1	X2	X3	X4		Função objetivo	
20	20	25	15		0	
	X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
Isopor	6	3	4	5	0	50
MDP	4	5	4	2	0	50
Cola	5	7	7	4	0	50
Tinta	5	3	4	5	0	50
Horas	4	6	4	3	$= (B18*A6) + (C18*B6) + (D18*C6) + (E18*D6)$	60

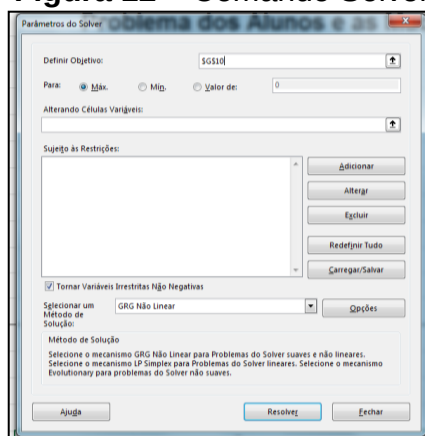
Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Após a inserção de todos os dados no Excel abre-se o comando Solver para resolução do problema de PL.

Comando Solver:

Ao clicar sobre o comando Solver uma caixa é aberta com os “Parâmetros do Solver” mostrados na figura 12, nela define-se o tipo de otimização (maximizar ou minimizar), a função objetivo, as restrições e o método de solução desejado.

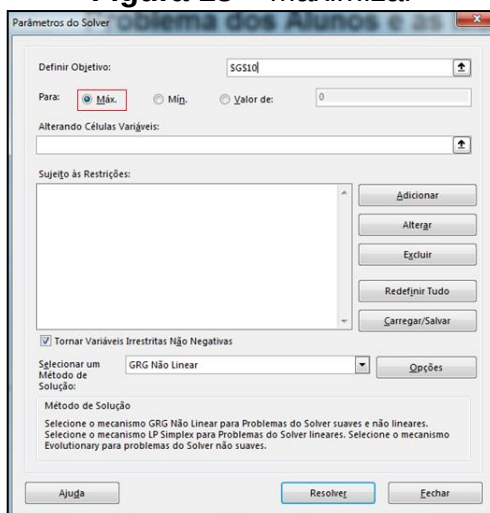
Figura 12 – Comando Solver



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Tipo de otimização: MAXIMIZAR. Ao abrir o comando Solver deve-se selecionar o tipo de otimização que se deseja: opção “Max”, como mostra a figura 13.

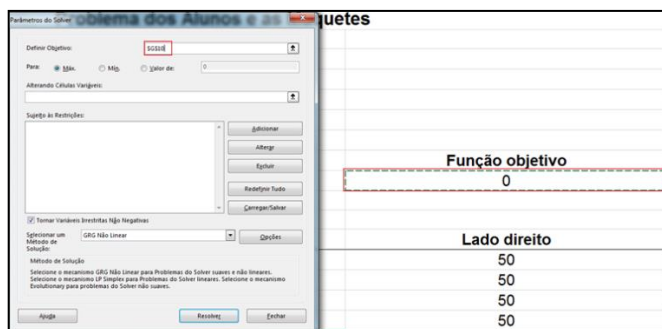
Figura 13 – Maximizar



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Preenchendo os campos necessários com a localização dos dados inseridos nas células do Excel. No campo “Definir objetivo” insira a localização dos comandos da função objetivo como mostra a figura a seguir.

Figura 14 – Localização do comando da função objetivo



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

No campo “Alterando Células Variáveis” insira a localização das variáveis de decisão como na figura 15.

Figura 15 – Localização dos coeficientes das variáveis de decisão

Variáveis de decisão				
X1	X2	X3	X4	
0	0	0	0	

Coeficientes da função objetivo				
X1	X2	X3	X4	
20	20	25	15	

	X1	X2	X3
Isoopor	6	3	4
MDP	4	5	4
Cola	5	7	7
Tinta	5	3	4

Problema dos Aloca

Definir Objetivo: 5510 ▼

Para: ☒ Máx. ☐ MÍN. ☐ Var de: 0

Alterando Células Variáveis: \$A\$6:\$B\$6:\$C\$6:\$D\$6 ▼

Supondo as Restrições:

☒ Tornar Variáveis Inerentes Não Negativas

Selecione um Método de Solução: GRG Não Linear ▼ Opções

Método de Solução

Selecione o mecanismo GRG Não Linear para Problemas do Solver suaves e não lineares. Selecione o mecanismo LP Simplex para Problemas do Solver lineares. Selecione o mecanismo Evolucionary para problemas do Solver não suaves.

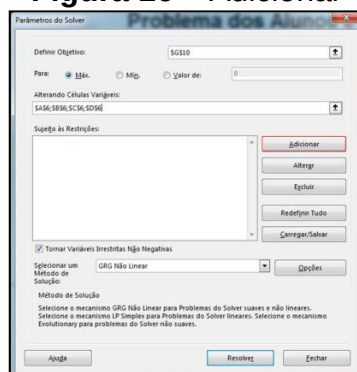
Ajuda
Resolver
Ejetar

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

I. Adicionar as restrições:

Clique em “Adicionar”, como mostra na figura 16. Na sequência uma nova janela que irá aparecer, insira a localização dos comandos e das restrições, uma por vez clicando em “Adicionar”, após adicionar todas as restrições, clique em “ok”.

Figura 16 – Adicionar



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Para adicionar as restrições, no campo “Referência de Célula” insira a localização dos comandos das restrições (Lado Esquerdo). Altere o sinal caso seja necessário, nesse caso vamos manter o sinal de $\leq$. No campo “Restrição” insira a localização do valor referente a tal restrição (Lado Direito). Na sequência clique em “Adicionar”. Esses passos são visualizados nas figuras a seguir 17-21.

Figura 17 – Primeiro comando de restrição inserido

Adicionar Restrição	
Referência de Célula: SF\$14	Restrição: $\leq$ =SG\$14
OK	Adicionar

Função objetivo	
0	
Lado esquerdo	Lado direito
0	50
0	50

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 18 – Segundo comando de restrição inserido

Adicionar Restrição	
Referência de Célula: SF\$15	Restrição: $\leq$ =SG\$15
OK	Adicionar

Função objetivo	
0	
Lado esquerdo	Lado direito
0	50
0	50

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 19 – Terceiro comando de restrição inserido

Adicionar Restrição	
Referência de Célula: SF\$16	Restrição: $\leq$ =SG\$16
OK	Adicionar

Função objetivo	
0	
Lado esquerdo	Lado direito
0	50
0	50
0	50

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 20 – Quarto comando de restrição inserido

Adicionar Restrição	
Referência de Célula: SF\$17	Restrição: $\leq$ =SG\$17
OK	Adicionar

Função objetivo	
0	
Lado esquerdo	Lado direito
0	50
0	50
0	50
0	50

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 21 – Quinto comando de restrição inserido

Adicionar Restrição Rfgerência de Célula: SF\$18 Restrição: <=SG\$18 OK Adicionar Cancelar	
Função objetivo 0	
Lado esquerdo	Lado direito
0	50
0	50
0	50
0	50
0	60

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Após inserir todas as restrições e clicar em “OK” voltar para a caixa “Parâmetros do Solver” só que agora já preenchida como vemos a seguir.

Figura 22 – Restrições inseridas

Parâmetros do Solver

Definir Objetivo:

Para: ☒ Máx. ☐ Mín. ☐ Valor de:

Alterando Células Variáveis:

Sujeito às Restrições:

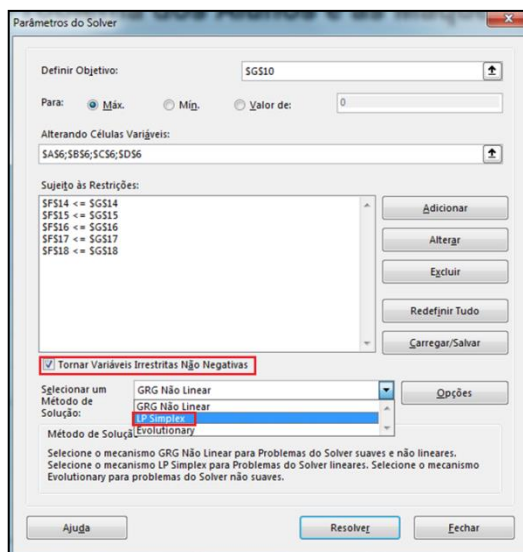
SF\$14 <= SG\$14
SF\$15 <= SG\$15
SF\$16 <= SG\$16
SF\$17 <= SG\$17
SF\$18 <= SG\$18

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Selecionando o tipo de Método de Solução que deseja e resolvendo:

Antes de finalizarmos devemos escolher o método de solução. Neste caso desejamos o método de Programação Linear Simplex. Na caixa “Selecionar um Método de Solução” clique em “LP Simplex” como mostra a figura 26. Não se esqueça de deixar a opção “Tornar Variáveis Irrestritas Não Negativas” selecionada. Na sequência clique em “Resolver” e então o Solver nos dará as respostas que desejamos.

Figura 23 – Método de solução LP Simplex



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Encontrando a solução ótima: Após clicar em “Resolver” uma nova caixa é aberta nos informando se o Solver encontrou ou não uma solução ótima. Ele também nos dá a opção de manter ou não os valores calculados pelo Solver e mesmo que desejamos não manter ao selecionarmos o comando Solver novamente os valores já estarão inseridos.

Agora com a resolução pelo Solver podemos ver os valores que as variáveis de decisão devem assumir a fim de maximizar o lucro e obter o valor que aparece na função objetivo, como mostra a figura 27.

Figura 24 – Valores das variáveis calculado

Variáveis de decisão					Função objetivo	
X1	X2	X3	X4			
6,8182	0	2,2727	0			
Coeficientes da função objetivo					Função objetivo	
X1	X2	X3	X4			
20	20	25	15			193,1818182
	X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
Isopor	6	3	4	5	50	50
MDP	4	5	4	2	36,36363636	50
Cola	5	7	7	4	50	50
Tinta	5	3	4	5	43,18181818	50
Horas	4	6	4	3	36,36363636	60

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Como podemos observar o Solver encontrou uma solução ótima, respeitando todas as restrições e condições a ele impostas.

Resposta: Devemos considerar que não se pode vender apenas uma parte da maquete, no entanto, para ter o maior lucro possível respeitando a

quantidade de horas e matérias disponíveis os alunos devem construir **6 maquetes da Basílica de São Pedro e 2 Maquetes do Panteão** onde terão o **lucro máximo de R\$170**.

4.2. SITUAÇÃO 2:

Os alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola decidiram fazer um churrasco na festa de formatura com o intuito de ter o menor gasto possível. Ao total são 300 pessoas convidadas, incluindo os alunos, sabe-se que cada pessoa come em média 400 gramas de carne em um churrasco e 600 ml de refrigerante. Ao orçar com alguns fornecedores foram feitas as seguintes propostas:

- I. Caixa com 140 quilos de carne e 100 litros de refrigerante, R\$2500,00;
- II. Caixa com 130 quilos de carne e 80 litros de refrigerante, R\$1800,00;
- III. Caixa com 90 quilos de carne e 120 litros de refrigerante, R\$1900,00;
- IV. Caixa com 100 quilos de carne e 100 litros de refrigerante, R\$2000,00.

Quantas caixas de cada fornecedor os alunos devem comprar?

Resolução:

Função objetivo: Minimizar

$$Z = 2500X_1 + 1800X_2 + 1900X_3 + 2000X_4$$

Onde X_1 , X_2 , X_3 e X_4 são respectivamente as caixas I, II, III e IV.

Tabela 2 – Dados do problema

	X ₁ (I)	X ₂ (II)	X ₃ (III)	X ₄ (IV)	Qde. necessária
Carne	140kg	130kg	90kg	100kg	120kg
Refrigerante	100L	80L	120L	100L	180L
Custo	R\$2500	R\$1800	R\$1900	R\$2000	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Restrições do problema:

$$140X_1 + 130X_2 + 90X_3 + 100X_4 \geq 120$$

$$100X_1 + 80X_2 + 120X_3 + 100X_4 \geq 180$$

$$X_1, X_2, X_3 \text{ e } X_4 \geq 0$$

Analogamente a **Situação 1**, vem:

Figura 25 – Dados do problema inseridos no Excel

	A	B	C	D	E	F	G
4	Variáveis de decisão						
5	X1	X2	X3	X4			
6	0	0	0	0			
7							
8	Coeficientes da Função Objetivo						Função Objetivo
9	X1	X2	X3	X4			0
10	2500	1800	1900	2000			
11							
12							
13		X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
14	Carne	140	130	90	100	0	120
15	Refrigerante	100	80	120	100	0	180

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 26 – Comandos da Função Objetivo

	A	B	C	D	E	F	G	H
4	Variáveis de decisão							
5	X1	X2	X3	X4				
6	0	0	0	0				
7								
8	Coeficientes da Função Objetivo						Função Objetivo	
9	X1	X2	X3	X4			=(A10*A6)+(B10*B6)+(C10*C6)+(D10*D6)	
10	2500	1800	1900	2000				
11								
12								
13		X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito	
14	Carne	140	130	90	100	0	120	
15	Refrigerante	100	80	120	100	0	180	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 27 – Comando da restrição da carne

	A	B	C	D	E	F	G
4	Variáveis de decisão						
5	X1	X2	X3	X4			
6	0	0	0	0			
7							
8	Coeficientes da Função Objetivo						Função Objetivo
9	X1	X2	X3	X4			0
10	2500	1800	1900	2000			
11							
12							
13		X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
14	Carne	140	130	90	100	=(B14*A6)+(C14*B6)+(D14*C6)+(E14*D6)	
15	Refrigerante	100	80	120	100	0	180

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 28 – Comando da restrição do refrigerante

	A	B	C	D	E	F	G
4	Variáveis de decisão						
5	X1	X2	X3	X4			
6	0	0	0	0			
7							
8	Coeficientes da Função Objetivo						Função Objetivo
9	X1	X2	X3	X4			0
10	2500	1800	1900	2000			
11							
12							
13		X1	X2	X3	X4	Lado esquerdo	Lado direito
14	Carne	140	130	90	100	0	120
15	Refrigerante	100	80	120	100	$=(B15*A6) + (C15*B6) + (D15*C6) + (E15*D6)$	180
16							

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 29 – Solver

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 30 – Inserindo restrição

Função Objetivo	
0	
Lado esquerdo	Lado direito
0	120
0	180

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 31 – inserindo restrição

Função Objetivo	
0	
Lado esquerdo	Lado direito
0	120
0	180

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 32 – Solver preenchido

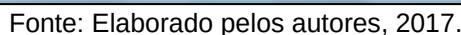


Figura 33 – Solução ótima encontrada

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2							
3							
4		Variáveis de decisão					
5		X1	X2	X3	X4		
6		0	0	1,5	0		
7							
8		Coefficientes da Função Objetivo					
9		X1	X2	X3	X4		
10		2500	1800	1900	2000		
11							
12							
13			X1	X2	X3	X4	
14	Carne	140	130	90	100	135	120
15	Refrigerante	100	80	120	100	180	180

Função Objetivo
2850

Lado esquerdo
Lado direito

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para resolver problemas de otimização no qual a mente humana encontra dificuldades para tomadas de decisão, utilizamos a PL, que nos permite

indicar, levando em conta o objetivo e as restrições envolventes, qual é a solução ótima.

Este trabalho teve também a intenção de mostrar por meio de algumas aplicações de PL, a importância da resolução de sistemas de inequações lineares para alunos do ensino médio. Com vista a possibilitar tal aprendizagem aproveitamos uma tendência que vem se destacando na Educação Matemática: a informática, por meio da ferramenta *Solver* do *Excel*, aplicada ao ensino de matemática

A implementação computacional para a resolução de problemas de PL torna possível obter soluções num tempo muito reduzido. A tecnologia nos mostra mais uma vez que seu objetivo é auxiliar a humanidade ao facilitar o processo de otimização e diminuir os possíveis erros cometidos pelo ser humano.

REFERÊNCIAS

ARENALES, Marcos et al. *Pesquisa operacional para cursos de engenharia*. Única. ed. Rio de Janeiro: Elsevier Ltda, 2007. 542 p.

BARBOSA, Geraldo Magela. Integração. *Utilização da programação linear na otimização de resultados de produção na empresa*, São Paulo, v. 3, n. 66, p. 49-58, 2014. Disponível em:
<http://www.usjt.br/prppg/revista/integracao/integracao_66.php>. Acesso em 10 agosto 2016.

FEOFILOFF, Paulo. *Algoritmos de Programação Linear: Programação Linear Concreta*. São Paulo: Departamento de Ciência da Computação do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, 2005. 215 p.

LISBOA, Erico Fagundes Anicet. *Pesquisa Operacional*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.ericolisboa.eng.br>>. Acesso em 20 julho 2016, 09:55.

OLIVEIRA, José Fernando. *Utilização do Solver do Excel*. DEEC – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, 1998. 9 p.

PEINADO, J.; GRAEML, A. R. *Administração da Produção: Operações Industriais e de Serviços*. Curitiba: Unicamp, 2007. 375p.
SANTOS, Mauricio Pereira dos. *Programação Linear*. Departamento de Matemática Aplicada Instituto de Matemática e Estatística – Universidade do Rio de Janeiro, 2007. 146 p.

SANTOS, Ricardo. *Pesquisa Operacional: Introdução, Histórico e Conceitos Básicos*. Disponível em: <<http://www.facom.ufms.br/~ricardo/Courses/OP-2008/Lectures/Lec01.pdf>>. Acesso em 25 julho 2016, 14:30.

WEBER, Jean E. *Matemática para Economia e Administração*. São Paulo: Editora Harbra, 1986.

PROJETO “OBSERVATÓRIO DO TEMPO PRESENTE”: Uma experiência no ensino de História a partir do PIBID

CARDOSO, Diego dos Santos – FFCL⁴³⁹

JABUR, Ana Maria Ribeiro Tanajura – FFCL⁴⁴⁰

LIMA, Jorge Luís Silvério de – FFCL⁴⁴¹

OLIVEIRA, Maria Eugênia Galindo de – FFCL⁴⁴²

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é apresentar experiências pedagógicas realizadas por meio do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, instituído pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴⁴³. Mais especificamente, trata-se aqui da experiência desse Programa em parceria com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava – SP (FFCL) na área do ensino de História, que contou também com parceria e apoio da Secretaria de Educação Municipal de Ituverava-SP.

O projeto aqui apresentado foi desenvolvido durante o ano de 2016 em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de Ituverava, cidade localizada no interior do Estado de São Paulo.

Atuaram nele cinco alunos bolsistas do curso de Licenciatura em História da referida instituição de ensino superior, sob a supervisão de uma professora de História efetiva na escola de Ensino Fundamental em questão. Conforme as normas do PIBID, os trabalhos foram coordenados por professores dos cursos de Licenciatura da FFCL de Ituverava.

O PIBID, como um programa de incentivo e valorização do magistério, foi criado visando inserir os licenciandos no cotidiano da escola pública (no caso aqui relatado, a escola pública é de Ensino Fundamental - Ciclo II), proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e

⁴³⁹ Licenciando em História – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava – SP; aluno bolsista do PIBID. Contato: diegosgr.trabalho@hotmail.com

⁴⁴⁰ Professora do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava – SP; bacharel e licenciada em História pela PUC/SP, pedagoga pela FFCL, Especialista em Gestão Escolar pela Unicamp, Mestra em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP e Coordenadora de área - Subprojeto de História do PIBID (2016-2017). Contato: anamariajabur@gmail.com.

⁴⁴¹ Bacharel em Sistemas de Informação pela FAFRAM de Ituverava/SP; licenciando em História – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava – SP; aluno bolsista do PIBID. Contato: jorgezarpon@msn.com

⁴⁴² Licencianda em História – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava – SP; aluna bolsista do PIBID. Contato: ge_genia@hotmail.com

⁴⁴³ CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC), que atua na expansão e consolidação da pós-graduação brasileira, bem como apoia projetos de pesquisa e valorização do conhecimento científico.

tecnológicas, bem como em práticas docentes inovadoras. Por meio dele, os futuros docentes já passam a participar da cultura escolar do magistério, aprendendo de forma mais direta a articular a teoria e a prática necessárias à formação dos professores de História. Os alunos selecionados, assim como supervisores e coordenadores, recebem recursos financeiros por meio de bolsas, o que é importante para o estudante, pois pode fazer a diferença entre permanecer e abandonar o curso de licenciatura em uma instituição não gratuita.

O artigo discute o ensino de história enquanto campo de pesquisa, já que é nesse contexto que o PIBID vem atuando, levando os alunos da rede pública a se interessarem pela história e os futuros professores a conhecerem empiricamente o trabalho docente.

O projeto ora apresentado teve como princípio norteador a seleção e discussão de metodologias e conteúdos históricos pertinentes à realidade do aluno e do mundo em que vivemos. Pode, assim, ser caracterizado como pesquisa de campo de cunho qualitativo. Mas não se trata de simples trabalho descritivo porque contou com a contínua intervenção daqueles que nele atuaram. Configura-se em uma experiência pedagógica concreta, uma pesquisa-ação que, espera-se, pode agregar valor ao que se conhece sobre didática no ensino de História.

Idealizado pelo coordenador de área do Pibid/FFCL entre 2015 e 2016, Prof. Ms. Antônio Marco Ventura Martins, o objetivo específico do Projeto denominado “Observatório do Tempo Presente” foi o de promover a pesquisa e a produção histórica em nível escolar, a partir de observação e análise das expressões midiáticas atuais, bem como de vivências escolares com base em expressões artísticas como desenho e teatro.

Assim, o presente relato mostrará algumas ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula de forma a que os alunos percebam o estudo de história como atividade prazerosa, de fácil compreensão, e que, a partir, disso, possam se servir do conhecimento histórico como fonte para formação da cidadania.

2. HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Muitos docentes ficam frente à realidade de ouvir um aluno perguntar “afinal, para que serve a História?”. Isso ocorre porque as aulas, muitas vezes, atêm-se a um conteúdo teórico que não atrai o interesse e atenção dos discentes.

Bem, a essa pergunta poderíamos responder conforme a historiadora e professora Vavy Pacheco Borges (1986):

A função da história, desde seu início, foi a de fornecer à sociedade uma explicação de suas origens.

[...]

Sua finalidade é estudar e analisar o que realmente aconteceu e acontece com os homens [...] para propiciar uma atuação concreta na realidade.

[...]

Para os que não sabem das alterações passadas, a realidade que vivem pode parecer “eterna” ou “intransformável”, e como tal justificada. Isto leva a uma atitude passiva, a uma conformação. Ao contrário, o conhecimento dessas alterações passadas e a compreensão das condições das mesmas podem levar ao desejo e à atuação concreta em busca de outras transformações. (p. 46, 50 e 53).

História, a palavra grega utilizada por Heródoto em sua obra clássica, significa “investigação”, nome ainda hoje adequado à tarefa do historiador.

Entretanto, muitos estudiosos propuseram suas visões particulares sobre o que é História e surgiram “escolas” de historiadores: os positivistas, os marxistas, os weberianos, a Escola dos *Annales*, entre outras. Muitos tentaram criar métodos e defenderam a cientificidade da disciplina.

Mas há também aqueles que desconstroem a visão da História como ciência. É o caso de Michel Foucault, bem como de Paul Veyne. Este último afirma taxativamente que ela não é uma ciência, mas sim “uma arte que supõe a aprendizagem de uma experiência” (p. 127) e que, em última instância, a História “é o que se faz dela” (p. 281).

De qualquer forma, não há espaço nesse artigo para discussão mais aprofundada sobre esse assunto. Mas lembramos aqui as palavras do historiador francês Marc Bloch, que afirmava:

[...] o objeto da história é, por natureza o homem. Digamos melhor, os homens [...] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. (BLOCH, 2001, p. 54).

Portanto, podemos entender a História como um dos desdobramentos da Filosofia que busca aprofundar o conhecimento que é possível ter sobre a

humanidade. Nesse sentido, ela foi considerada útil para a formação do ser humano, já que promove autoconhecimento. Útil também para a formação do cidadão participativo, já que pode promover o conhecimento crítico da realidade em que se vive. Há séculos ela foi selecionada pelas autoridades educacionais, sofreu mutações no decorrer do tempo e atualmente permanece sendo uma das disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Fundamental no Brasil.

Na docência atual acreditamos que a concepção de ensino de história mais adequada é aquela que possibilita a formação de pessoas conscientes em relação ao mundo em que vivem, capazes de questionar, de criar, de ser ao mesmo tempo autônomas e colaborativas.

Conforme Cruz (1996):

[...] assim como Braudel clamava por uma nova história, nós, professores de História, clamamos por um novo ensino de História, que consiga trazer à escola a riqueza das novas concepções de produção de conhecimento histórico e de ensino/aprendizagem. (p. 75)

O ensino de História é importante na educação da juventude. E o que se entende por educação? A palavra vem do latim: “*educere*”, que significa extrair, tirar, desenvolver. Então, por meio do ensino de História, procura-se propiciar ao aluno oportunidades de desenvolvimento, extrair dele o seu melhor.

Vale a pena aqui citar Saviani (2007) que define educação como:

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2007, p.419- 420).

É preciso observar que aqui tratamos de educação especificamente escolar. Hernandez (2003, p.11), ao se referir à escola, lembra que ela “não é apenas um lugar para aprender, mas também para viver (melhor)”. Para ele, é tarefa dos educadores “criar pontes com a comunidade, rompendo, assim, o isolamento [...]”. Para isso é necessário “[...] mostrar aos alunos que a escola pode ser um lugar interessante para eles e para suas vidas, um lugar não apenas para aprender, mas também para ‘ser’”.

Portanto, a escola é um espaço importantíssimo na formação de cada aluno, pois é nesse espaço que se desenvolve o cidadão.

Todo sujeito é produtor da História e esta é construída por um povo que participa ativamente da construção do seu país. Diante desse pressuposto, a oportunidade proporcionada pela formação teórico-prática dos futuros professores se torna fundamental para o desenvolvimento de um olhar e uma prática adequados para a construção de valores que podem consolidar uma sociedade mais justa e consciente.

3. O PROJETO “OBSERVATÓRIO DO TEMPO PRESENTE”

Conforme já foi dito, o projeto “Observatório do Tempo Presente” buscou promover e integrar pesquisa e produção histórica, tornando a escola um local agradável para viver e aprender. Para isso foram utilizadas diferentes ferramentas. Trataremos aqui de algumas delas.

É importante observar que o estudante necessita situar-se no tempo e no espaço, percebendo seu papel no processo histórico. Mas é preciso muito cuidado para não cair em um estudo de cunho enciclopédico, que não tenha maior significado para o jovem em formação. Nesse sentido a historiadora portuguesa Isabel Barca (2013) considera que:

Ensinar História de modo linear faz com que os estudantes lembrem somente os marcos cronológicos. Com isso, a moçada se torna incapaz de relacionar tempos distintos e compreender em profundidade o mundo em que vivemos. O ideal é que o educador trabalhe em sala com recortes temáticos, estabelecendo relações entre o passado e o presente, sem jamais negligenciar a temporalidade. Se essas duas questões não forem levadas em conta, a turma pode ter uma compreensão limitada da disciplina e da história propriamente ditas, formulando ideias vagas e genéricas, o que contribui para o não entendimento das causas e consequências dos fenômenos estudados.

E, vasculhando o passado e considerando o presente, foi selecionado um tema de suma importância para se entender os movimentos que levaram o homem a criar formas e organizações que orientam seus direitos.

Criamos uma “máquina do tempo” e transportamos todos para a Grécia antiga, com o intuito de propiciar a compreensão sobre o funcionamento do direito ateniense, sobre como os homens desse período pensavam a democracia, fazendo uma analogia entre passado e presente.

Nas dinâmicas propostas o objetivo principal sempre foi fazer com que os alunos compreendessem a história de forma mais concreta e prática, comparando o presente com o passado e compreendendo transformações e permanências que ocorrem no processo histórico humano.

Na prática o trabalho pedagógico foi realizado em etapas.

3.1. ETAPA 1 – DO DIAGNÓSTICO E DO PLANO DE AÇÕES

Antes de dar início ao projeto propriamente dito, foi realizado um estudo diagnóstico da escola, bem como das classes nas quais a equipe iria intervir.

Foram muito importantes para a equipe as teorias desenvolvidas por Piaget (1975) e Gardner (1994), estudiosos que o curso de Licenciatura permitiu que fossem conhecidos e que formaram a base do trabalho do projeto aqui apresentado.

Primeiramente os alunos foram observados em sala de aula, construindo-se uma análise do perfil da turma e daqueles que se destacavam, positiva ou negativamente. Decidiu-se que o primeiro passo seria uma aproximação mais afetiva, na tentativa de ganhar a confiança e o afeto das crianças. O processo não é fácil; é necessária muita paciência e também empatia. Lembrando Paulo Freire (1997), “ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 159). Mas, é impossível agradar a todos, cada aluno tem sua própria personalidade, assim como cada bolsista. Com o passar das primeiras semanas, concluiu-se que essa primeira aproximação foi feita com sucesso. A maioria dos alunos passava então a contribuir mais efetivamente nos trabalhos propostos.

Mas alguns alunos, mesmo tendo um bom relacionamento afetivo com os colegas e bolsistas, tinham baixo rendimento nos trabalhos solicitados. Nas reuniões, os casos foram discutidos, buscando-se o desenvolvimento de métodos que trouxessem melhores resultados com esses alunos.

O primeiro passo foi conhecê-los melhor, saber seu histórico escolar, seus desempenhos nas diferentes disciplinas. Mais uma vez, lembramos Freire (1997), que afirmava “ensinar exige saber escutar” (p. 127).

Coerente com a teoria das múltiplas inteligências⁴⁴⁴ de Gardner (1994) foi o fato observado de, mesmo os alunos que tinham melhor desempenho em notas, não atingirem desempenho igual nas diferentes disciplinas. Alguns tinham clara facilidade com certas matérias e maior dificuldade com relação a outras.

Diante dessas observações, decidiu-se agir em função dos resultados ao trabalhar com os discentes. Solicitava-se a cada um aquilo que de fato poderia oferecer, o que traria melhores resultados. Dessa forma, o aluno se sentia mais incentivado a produzir, pois, conseguindo resultados positivos nos trabalhos, ele aprendia e tinha melhor desempenho geral na disciplina.

Nessa experiência a equipe teve oportunidade de observar e constatar na prática os fenômenos descritos nos ensinamentos de Piaget (1975):

O desenvolvimento da causalidade, desde os primeiros meses de existência até a criança atingir os onze ou doze anos⁴⁴⁵, apresenta a mesma curva que o do espaço ou o do objeto: quando a conquista da causalidade parece consumada com a constituição da inteligência sensório-motora, na medida em que a objetivação e a espacialização das relações de causa e efeito sucedem ao egocentrismo mágico-fenomista das ligações primitivas, toda uma evolução é reatada com o aparecimento da linguagem e do pensamento representativo, a qual parece reproduzir a precedente antes de prolonga-la realmente (p. 350).

3.2. ETAPA 2 – SELECIONANDO O EIXO-TEMÁTICO “DEMOCRACIA”

O eixo temático escolhido foi “Democracia”. Mas, antes de entrar diretamente no tema, abordou-se outro assunto, que prometia atrair a atenção dos alunos para a Grécia antiga. Foi dada uma aula expositiva dialogada sobre os principais deuses gregos e suas origens mitológicas, definindo para as crianças, em linguagem acessível, o conceito de mitologia⁴⁴⁶.

⁴⁴⁴ [...] os seres humanos possuem poderes extremamente gerais, mecanismos de processamento de informações para finalidades múltiplas que podem ser colocados em um grande, ou talvez até mesmo em um infinito número de usos. De uma perspectiva contrária, [...] os seres humanos (assim como outras espécies) apresentam uma propensão para executar determinadas operações intelectuais específicas, mas provam ser incapazes de desempenhar outras. (GARDNER, 1994, p. 24,25).

⁴⁴⁵ Essa era a faixa etária dos alunos participantes do projeto, que cursavam o sexto ano do Ensino Fundamental.

⁴⁴⁶ Segundo Thais Pacievitch : “A **Mitologia** é o estudo de mitos, lendas e a interpretação dos mesmos em alguma cultura. Mitos são histórias populares ou religiosas complexas, com vários pontos-de-vista, das pessoas que viviam na época em que os mitos foram criados. Normalmente é uma narrativa, na qual se usa a linguagem simbólica, e que busca retratar e descrever a origem e suposições de alguma cultura, explicar a criação do mundo, do universo, ou qualquer assunto de difícil explicação.” Disponível em: <http://www.infoescola.com/mitologia/o-que-e-mitologia/>

Só depois foi feita uma introdução oral sobre o que é democracia e qual sua importância. Viu-se que a democracia é o sistema vigente no Brasil atual e, diferentemente do passado, todos têm seus direitos garantidos, sem exceções.

Em sala digital, o tema foi introduzido fazendo-se um diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre democracia. Por serem alunos de 6º ano (com média de idade entre 11 e 12 anos), as perguntas foram feitas de forma simples, em conversa informal.

Em aula expositiva dialogada explicou-se o que era a democracia antiga (onde e como surgiu) e a atual (como começou especificamente a democracia do Brasil). Isso foi feito com apoio de slides, de ilustrações de fácil compreensão e de um vídeo com entrevistas sobre o assunto.

Portanto, ao se iniciarem as atividades pedagógicas anteriormente preparadas, os alunos já tinham conhecimentos básicos sobre a democracia na Grécia antiga, bem como sobre as propostas iluministas⁴⁴⁷ que defenderam os direitos humanos e que sobreviveram nos nossos dias.

3.3. Etapa 3 – Formando o aluno pesquisador

Após algumas semanas foi iniciada a etapa seguinte, organizando-se as atividades de pesquisa propriamente ditas. A classe foi organizada em grupos e os alunos orientados sobre como deveriam trabalhar.

Observa-se de forma geral que cada vez mais aumenta o interesse dos alunos por uso de ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem. A relação dos alunos envolvidos com o Projeto PIBID de História não foi diferente. Com o propósito de estimulá-los enquanto produtores de história e de conteúdos históricos, o projeto “Observatório do Tempo Presente” conciliou ação e tecnologia. O blog de história em funcionamento, criado especificamente para o projeto, além de

⁴⁴⁷ Nesse contexto, Alverga (2011) afirma que: “A relevância de Rousseau para a teoria da democracia reside no fato de ele ser uma das mais importantes referências teóricas, um dos autores que lançaram as bases do pensamento político sobre a democracia direta, o que pode ser constatado pelo fato de estudiosos políticos contemporâneos da questão da democracia recorrerem a suas opiniões como fontes de análise. [...]”

Pateman (1992) afirma que “Rousseau pode ser considerado o teórico por excelência da participação. A compreensão da natureza do sistema político que ele descreve em O contrato social é vital para a teoria da democracia participativa”. (<http://www.infoescola.com/mitologia/o-que-e-mitologia/>)

conter as matérias produzidas pelos alunos, também foi atualizado por eles com informações históricas e datas.

A sala de aula digital da escola envolvida no projeto foi uma importante ferramenta para a realização do projeto “Observatório do Tempo Presente”. Nela os alunos das salas envolvidas no projeto PIBID pesquisaram temáticas em sintonia com o conteúdo trabalhado pelo professor supervisor, relacionando-as com questões atuais e cotidianas, a partir daí elaborando textos que foram utilizados para alimentar a Página Eletrônica do projeto.

As pesquisas foram realizadas também em jornais impressos. Embora o intuito do projeto nunca tenha sido transformar alunos em pequenos historiadores, considerou-se importante que eles tomassem contato com esse tipo de documentação, considerada atualmente uma importante fonte de conhecimento histórico.

Assim, em sala digital, o jornal foi introduzido através de uma breve discussão sobre o que os alunos sabiam de democracia. Imagens foram úteis nesse momento, pois serviram como referência para a prévia pesquisa histórica e para a elaboração dos textos (e também de desenhos) produzidos pelos alunos das salas envolvidas no projeto e que depois constaram dos jornais.

Com respeito ao trabalho com imagens, essa ferramenta didática é destacada pelo próprio PCN - História - Ensino Fundamental (1998), como importante recurso metodológico. A partir das imagens que possibilitaram a pesquisa e a discussão do tema proposto, os alunos foram divididos em grupos e cada grupo desenvolveu sua matéria para a confecção do jornal.

Portanto, o jornal foi resultado do trabalho com imagens, bem como da pesquisa realizada e nele foram registradas as visões e percepções que os alunos participantes do projeto desenvolveram sobre as temáticas em questão.

A intenção foi trabalhar com o documento “jornal” conforme ensinam os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998) voltados ao Ensino Fundamental:

O trabalho com documento pode envolver vários momentos diferentes que, associados, possibilitam uma apreensão de suas dimensões históricas. Com o propósito didático, o professor pode solicitar suas primeiras impressões, instigá-los no questionamento, confrontar com informações divergentes, destacar detalhes, socializar observações e criar um momento

para que possam comparar suas idéias iniciais com as novas interpretações conquistadas ao longo do trabalho de análise. Com atenção e perspicácia, podem ser observadas e colhidas informações nos detalhes: fatos, estéticas, conceitos, sentidos etc. (p.86)

Sabe-se que o professor deve estar ciente de que cada aluno interpreta um acontecimento ou evento de acordo com seu entendimento. Por esse motivo, concomitantemente foram promovidos debates. As discussões sobre democracia foram proveitosas. Cada grupo de alunos expôs suas opiniões críticas e ideias sobre o tema, com base no resultado das pesquisas realizadas.

3.4. ETAPA 4 – CONSTRUINDO O *JORNAL DEMOCRÁTICO*

Os alunos foram chamados a produzir em grupos um jornal, com base, não só no conteúdo estudado, mas também no formato editorial dos jornais impressos aos quais tiveram acesso. Foi nomeado “*Jornal Democrático*”.

Nele os alunos discutiram as diferenças entre democracia antiga e atual, mas também as limitações da democracia brasileira que naquele momento vivia a crise política que levou ao *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff.

Essa atividade, que integrou conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Arte, produziu resultados interessantes e os trabalhos foram depois expostos no mural da escola.

É preciso salientar que o desenvolvimento do Projeto PIBID de História esteve sempre em sintonia com os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula, e isso foi importante para que não houvesse prejuízo da prática docente em outros temas.

3.5. ETAPA 5 - APRIMORANDO A APRENDIZAGEM COM RECURSOS TEATRAIS

Iniciou-se o processo de desenvolvimento de peças teatrais adequando-o ao tema Grécia antiga. Como o trabalho foi realizado em duas classes, formaram-se duas turmas. Em uma das classes o teatro foi desenvolvido com marionetes. Na outra, os alunos representaram os papéis no palco, inclusive usando as roupas da época.

Criamos de forma interativa com os alunos o tema, os personagens e parte da narrativa. Tivemos que fazer algumas adaptações durante o processo, pois, alguns de nossos atores mirins tinham maior dificuldade com falas mais prolongadas. A peça teatral relatou um amor proibido entre a deusa Atena e um mortal. Zeus, o rei dos deuses gregos proibiu esse amor, ameaçando punir Atena com a morte, situação que resultaria em uma revolta entre os outros deuses.

Para atrair a participação, o personagem Kratos do jogo de videogame *God of War*, conhecido pelos alunos, foi adaptado e integrado à peça.

Alguns dos adolescentes resistiam inicialmente em participar, o que criou dificuldades à execução do projeto. Por outro lado, uma das alunas demonstrou um grande talento em sua interpretação, surpreendendo a todos. Os bolsistas a orientaram em particular dizendo que, caso tivesse interesse, no futuro ela poderia se aprofundar nessa área artística.

O projeto utilizou-se ainda de uma dinâmica participativa sobre como era feita a votação em Atenas (centro principal da democracia na Grécia antiga). Os estudantes foram convidados a votar, mas, conforme as regras atenienses, as mulheres não votaram. Notamos que por ser uma dinâmica onde os alunos faziam parte do cenário histórico, a compreensão foi significativa.

Muitos alunos se mostraram interessados e indignados com as regras da cultura grega, particularmente em relação à posição ocupada pela mulher naquela sociedade. De forma especial, a reação e o questionamento por parte das meninas foi significativa.

Conforme Marchi (s/d):

A representação teatral pode ser analisada como uma forma de tornar “palpáveis”, vivas aos olhos humanos, as próprias representações de uma coletividade ou/e de apenas um indivíduo. Para isso é necessário lembrar sempre que a sociedade é feita por homens e mulheres diferentes cultural e subjetivamente, e que estes produzem imagens de si como uma forma de “presentificar” através dos corpos, objetos, sons, etc. o que pensam e desejam do mundo que os cerca. O teatro surge como uma maneira de expressar artisticamente essas representações. (p. 5)

Durante e após o processo das peças teatrais, o tema da democracia foi trabalhado em conjunto em sala de aula. Foi feita a encenação do julgamento de um cidadão grego: “O julgamento de Diegus” (ou Diego, que é um aluno bolsista da

equipe do Pibid). Ele foi acusado de matar um escravo de outro cidadão ao pegá-lo roubando sua casa.

A decisão estaria nas mãos dos atenienses, que naquele momento eram os alunos, convidados a votar⁴⁴⁸. Mostrou-se assim como era a votação naquela época. Votaram apenas aqueles que foram considerados “cidadãos atenienses”.

O trabalho foi divertido e os alunos manifestaram interesse. Uma das turmas o absolveu enquanto a outra o baniu da cidade, condenando-o ao ostracismo..

Nas últimas aulas sobre democracia, explicou-se como funciona o modelo adotado no país atualmente. Mostrou-se como é diferente nossa democracia representativa em relação ao berço de seu nascimento (Atenas). Discutiu-se também o impedimento da ex-presidente Dilma, assunto em pauta na época, de forma objetiva, evitando partidarismo. Perguntou-se aos alunos se eles entendiam o que estava acontecendo e se sabiam as opiniões de seus pais.

Alguns tinham mais, outros, menos conhecimento sobre o assunto, mas em geral todos sabiam o que acontecia no país naquele momento. Todos sabiam que estavam observando e também fazendo parte da história.

4. SOCIALIZANDO A PRODUÇÃO PEDAGÓGICA

Os resultados das experiências didáticas realizadas pelo Subprojeto de História em 2016 foram inicialmente expostos na própria escola em evento anual de exposição de trabalhos pedagógicos.

Isso foi importante tanto para valorizar a produção dos estudantes que participaram do projeto, quanto para tornar esse mesmo projeto conhecido pelos docentes e por toda a comunidade escolar.

Concomitantemente, as produções didáticas, bem como as notícias referentes ao projeto foram sendo disponibilizados no decorrer do ano de 2016 no site da FFCL de Ituverava (<http://www.ffcl.com.br/index.php/pibid-ffcl>) e na página

⁴⁴⁸ Aproveitando o momento pedagógico os alunos foram informados de como se vota no Brasil e como isso era feito em nosso país durante o período do coronelismo, na “República café com leite”: o voto de cabresto e suas consequências.

eletrônica já anteriormente citada, que foi mantida pelos alunos bolsistas durante todo o ano letivo: pibidffcl.blogspot.com.br.

O projeto e seus resultados foram também apresentados, em forma de painel, durante o *I Seminário de Estudos Interdisciplinares 2017*, promovido pela FFCL de Ituverava em 16 de maio de 2017.

5. DOS DESAFIOS ENFRENTADOS

Uma das situações mais complicadas é perceber se o aluno adquiriu o conhecimento que se pretendeu transmitir por meio do projeto. Muitos deles apresentavam dificuldades de escrita e leitura oral.

Mas, uma das vantagens do Pibid é dar oportunidade de maior atenção a cada aluno, já que os bolsistas podem se dividir entre grupos de alunos, conhecendo-os melhor e dando atenção especial às suas dificuldades.

Outra situação delicada foi dividi-los em grupos e isso teve que ser feito com ajuda da professora supervisora, Silvana da Silva Avanci. A partir de então, os bolsistas puderam acompanhar, apoiar e monitorar as pesquisas nos computadores, a elaboração das “notícias” para o jornal e todas as demais atividades realizadas.

6. AVALIANDO RESULTADOS

A equipe considerou que os alunos puderam perceber que cultura, leis e normas foram e são historicamente criadas e questionaram, utilizando-se de critérios de valor (valores estes, oriundos da sociedade em que vivemos).

Os discentes mostraram que tinham prazer com as atividades propostas. Um deles comentou com os bolsistas: “o Pibid é um ótimo projeto porque aprendemos brincando”. Ao trabalhar a história de forma divertida e questionadora foi possível interessar os estudantes, acendendo neles a curiosidade e a vontade de aprender mais no futuro.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que o mundo contemporâneo exige que se redefina o papel do aluno, colocando-o como agente da construção de seu conhecimento, é preciso redimensionar também o papel do professor que ensina História em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva o Projeto PIBID trouxe uma importante contribuição para a formação dos futuros professores a partir da conciliação da teoria com a prática possibilitada pela experiência durante o curso de licenciatura. Além disso, ofereceu também oportunidade de formação continuada para Coordenadores e Supervisores dos projetos. O processo ensino-aprendizagem foi inovado com diferentes propostas metodológicas sem que se perdesse o vínculo com as diretrizes educacionais e com o conteúdo programático da escola.

Conforme o ambiente de ensino foi transformado por meio das dinâmicas implantadas, os alunos do Ensino Fundamental se transformaram em sujeitos de sua própria aprendizagem. Observaram-se ainda neles atitudes de cooperação e participação conjunta nas aulas, durante as quais desenvolveram habilidades e valores de solidariedade.

REFERÊNCIAS

ALVERGA, Carlos Frederico Rubino Polari de. Democracia representativa e democracia participativa em Locke e Rousseau. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 16, n. 2901, 11 jun. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/19347/democracia-representativa-e-democracia-participativa-em-locke-e-rousseau>. Acesso em: 12 Jun. 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. Coleção Primeiros Passos. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso: 15 Mar. 2017.

CRUZ, Marília Beatriz A. **O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação**. In NIKITIUK, Sônia L. (org.) Repensando o ensino de História. 4ª ed. Col. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. São Paulo: Artes Médicas, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. O projeto político-pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n. 25, v. 7, 2003.

ISABEL Barca fala sobre o ensino de História. In **Revista Nova Escola**. versão digital. Março 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia> Acesso: 04 Abr. 2017.

MARCHI, Darlan De Mamann Marchi. **Representações sociais, teatro e ensino de história**: um diálogo possível. Instituto de Ensino Superior de Santo Ângelo – Iesa. Disponível em http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1278811302_ARQUIVO_ARTIGOANPUH-DarlanMarchi.pdf Acesso: 13 Jun. 2017.

PACIEVITCH, Thaís. **O que é mitologia**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/mitologia/o-que-e-mitologia/> Acesso em 27 Fev.2017

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar / MEC, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil** (4º Período) Campinas: Autores Associados, 2007.

VEYNE, PAUL. **Como se escreve a história**. Tradução: Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp; 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982,1992 1995, 1998.



O LOCAL, O REGIONAL: continuidades e rupturas na produção acadêmica
ISBN 978-85-5453-003-7

1604

PROJETO A ARTE DE SER MULHER: O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA POR MEIO DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO

HILÁRIO, Maria Gabriela Apolinário – UNESP⁴⁴⁹

MORAIS, Vinícius Ribeiro de – UNESP⁴⁵⁰

CANELA, Kelly Cristina – UNESP⁴⁵¹

1. INTRODUÇÃO

Segundo o Mapa da violência de 2015, que tem enfoque na violência de gênero, o Brasil ocupava, em 2010, o 5º lugar em um ranking dos países que mais matam mulheres, com uma taxa de 4,8 homicídios para 100 mil mulheres. Estima-se também que a cada dois minutos uma mulher é espancada no Brasil e em 80% dos casos, o parceiro (marido, companheiro, namorado) é responsável por esta violência, segundo a pesquisa “Mulheres brasileiras nos espaços público e privado”. Os dados são alarmantes, porém a violência contra a mulher não é um fato recente. A violência de gênero é uma das bases da construção da nossa sociedade, a violência física é o último estágio de uma série de violências causadas contra as mulheres, desde imposições e ordens até a privação de sua liberdade por parte de algum parceiro ou familiar. A violência de gênero não se personifica apenas na violência física, mas também em inúmeras outras violências diárias, institucionais, veladas e psicológicas, sendo estas, partes necessárias na hierarquização do gênero.

O conceito de gênero surge como uma necessidade para esclarecer a subordinação feminina e as manifestações da dominação masculina para além da ideia do sexo biológico. O conceito de gênero busca compreender estes processos de dominação nas relações sociais entre homens e mulheres. Faz parte da ideologia dominante a distribuição de tarefas e responsabilidades baseadas no gênero, cabendo à mulher, uma das violências que pode ocorrer contra ela, a responsabilidade pela casa, pelos filhos, pelo ambiente familiar e outras tarefas designadas a esta por conta de sua condição como mulher.

⁴⁴⁹ Estudante da graduação do curso de Serviço Social da Universidade Júlio Mesquita Filho – Unesp Franca, e estagiária do Centro Jurídico Social – Unesp.

⁴⁵⁰ Graduado no curso de Ciências Sociais da Universidade de Franca – Unifran, estudante dos cursos de Filosofia e Psicologia da Universidade de Franca – Unifran e estagiário do Centro Jurídico Social – Unesp.

⁴⁵¹ Professora do Departamento de Direito Privado da UNESP/Campus de Franca.

O enfrentamento da violência doméstica é uma pauta urgente, não apenas na América Latina mas em todo mundo, os números relacionados à violência de gênero são surpreendentes.) e estabelecem o combate à violência de gênero como uma prioridade, não só pela violência física e psicológica causada na vítima, mas também ao núcleo familiar e social que é diretamente afetado quando uma mulher é violentada. O dossiê de violência contra as mulheres compila e classifica inúmeras notícias e conteúdos a respeito da violência contra as mulheres no Brasil. Além disso, inclui um cronômetro da violência sofrida pelas mulheres, o qual considera que, a cada 2 minutos, uma mulher é espancada no Brasil; 1 estupro acontece a cada 11 minutos; 1 feminicídio a cada 90 minutos e 179 relatos de agressão por dia.

A Lei nº 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, representa um marco na história brasileira, pois reconhece que os papéis de gênero são tóxicos nas relações pessoais e que a violência contra a mulher no Brasil tem uma forma endêmica e que, portanto, precisa de ferramentas próprias para ser combatida. Além do comprometimento do poder público de criar e desenvolver estratégias e políticas que garantam os direitos humanos das mulheres, tanto nas relações familiares e domésticas quanto no âmbito público. A lei também representa um avanço na tipificação da violência contra a mulher, já que classifica e define cinco formas de violência doméstica e familiar: A violência física, que constitui bater, empurrar, mutilar ou torturar, qualquer que seja a violência física; a violência sexual; a violência patrimonial; a violência moral, que constitui em humilhar a vítima tanto pessoalmente, quanto, por exemplo, em redes sociais e, por último, a violência psicológica que diferente da violência física, não deixa marcas visíveis, entretanto, seus efeitos não podem ser mensurados, afetando a identidade e a subjetividade da vítima, como forma de reafirmação das relações de poder. (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006)

Além destas tipificações importantes, a lei traz um avanço importante no reconhecimento e na flexibilização do conceito de família. É possível identificar uma entidade familiar formada por duas mulheres, exemplificando também que a violência de gênero não pressupõe que o agressor seja homem, e sim que a vítima é uma mulher que pode estar sendo violentada por sua companheira. A violência doméstica pode ser praticada em qualquer relação íntima em que o agressor tenha

ou já tenha tido contato com a vítima, independente de relacionamento ou coabitação. Outro avanço de suma importância é a impossibilidade da transação penal como pena do agressor, ou seja, o pagamento de custas básicas ou multas, já que este sistema torna a violência doméstica um crime de menor potencial ofensivo; apresentando dois prejuízos evidentes: a sensação de impunidade por parte do agressor, que poderia inclusive se sentir livre a cometer a violência novamente e devido a desproporcionalidade da punição, o silêncio e desestimulação da vítima.

Este desestímulo e silêncio por parte da vítima são algumas das dificuldades apresentadas pelo exercício da lei Maria da Penha, isto porque o agressor geralmente possui laços profundos com a mulher, ou seja, esta mulher se sente dependente tanto economicamente, quanto psicologicamente, e apresenta sinais de medo e culpa por denunciar o agressor. Um dos mecanismos da lei é a responsabilização do agressor que só pode ser retratada pela vítima perante um juiz. Existem controvérsias em relação a este mecanismo e o seu funcionamento, já que na maioria dos casos de agressões contra a mulher, de qualquer natureza, é necessária a manifestação de vontade por parte da vítima. Essa expressão acaba esbarrando no medo e na culpa, o que leva inúmeras mulheres a não prosseguirem com o processo, esta é uma das dificuldades do enfrentamento da violência doméstica, as mulheres que sofrem esta agressão se veem isoladas e fracas diante da violência e do silêncio em torno dela, tanto por parte da vítima, quanto por parte do núcleo familiar. Este silêncio se constitui como um impedimento, tanto para a libertação dessa mulher quanto para o enfrentamento da violência em geral, já que por meio dele, se banaliza e torna rotineiro este comportamento violento.

Este silêncio se coloca como obstáculo, sobretudo porque a violência doméstica se caracteriza pela sua gradatividade, o agressor pode começar com insultos e violências de natureza moral e progressivamente, também por conta do silêncio, este agressor se torna cada vez mais violento, usando de violência física, como socos, tapas e chutes, até a instância final, que é o feminicídio, quando uma mulher morre pela sua condição feminina.

“Intui-se, assim, que para o enfrentamento efetivo e concreto da violência doméstica não basta a existência de um aparelho estatal repressor e rigoroso, uma vez que se deve procurar uma estratégia política e permanente, na busca de soluções e encaminhamentos. Devem-se criar condições/mecanismos para que as vítimas rompam de forma decisiva com o pacto do silêncio/segredo, denunciando a violência sofrida e dando prosseguimento ao processo para a responsabilização do agressor, através de políticas públicas que as protejam física e emocionalmente, tanto no seio

familiar quanto no social, criando-se e fortalecendo-se mecanismos que explorem as formas de resolução de conflitos menos violentas, na defesa e proteção daqueles que são historicamente mais vulneráveis e juridicamente menos amparados.” (ROCHA, p. 19, 2013)

É inquestionável o avanço causado pela lei Maria da Penha, tanto no quesito punitivo, quanto no maior entendimento e compreensão acerca da violência doméstica, mas o cenário brasileiro precisa avançar para além dela, através de políticas públicas de amparo a esta mulher e a este núcleo familiar que foi violentado. Das inúmeras denúncias que chegam todos os dias nas delegacias da mulher, a grande maioria delas não é encaminhada até a ação judicial. Isto acontece tanto por parte da vítima, que apresenta o medo, a culpa e tem seu psicológico enfraquecido, quanto pela desconfiança, em alguns aspectos, nos aparelhos estatais. É de suma importância, portanto, pensar em métodos e mecanismos que para além da denúncia, possibilitem a esta mulher para uma vida de plena cidadania.

O Plano Nacional de Educação estabelece em suas diretrizes além da superação das desigualdades educacionais, a erradicação de todas as formas de discriminação, não obstante, o ambiente escolar e o sistema educacional ainda evidenciam espaços de violência e discriminação. Este projeto de superação da desigualdade de gênero, do racismo, entre outras discriminações está previsto tanto na Constituição, quanto no Plano Nacional de Educação. Portanto, desprezar e abster-se propositalmente de falar sobre estes assuntos, é contribuir para a propagação dessas discriminações dentro do ambiente escolar e mais tarde, no âmbito social. Não apenas dentro da escola, mas por meio da escola, o conhecimento e o pluralismo de ideias devem estar presentes. O ambiente escolar deve acompanhar as mudanças sociais que acontecem na sociedade nas últimas décadas e adaptar-se para uma educação inclusiva e sem preconceitos.

Os sistemas educacionais não diferem dos outros campos da sociedade brasileira e geralmente estão marcados pela ideologia dominante, por conceitos normativos de gênero e sexualidade, é, portanto, necessário questionar e refletir que a ausência dessas problematizações no ambiente escolar, dificultam o alcance da democracia por parte de todos os cidadãos.

É de extrema importância então, a discussão destas temáticas dentro do ambiente escolar, refletindo sobre as imposições de gênero e as violências

sofridas em detrimento da condição de ser mulher. No livro “Educar para a igualdade: gênero e educação escolar” promovido pela Prefeitura do Município de São Paulo, em 2004, as autoras discorrem sobre as intervenções feitas na Inglaterra, cito aqui um projeto que, diferente dos outros, incluía apenas os meninos, uma iniciativa curricular chamada Habilidades para a vida (*Skills for Living*) que desenvolveu atividades para os meninos perceberem o viés do gênero explícito na sociedade e reconhecimento de si próprio. O conteúdo curricular buscava atingir a compreensão das estereotipias de gênero; o questionamento dos valores construídos como masculinos que são destrutivos; os valores que são considerados femininos e que são benéficos e o entendimento das práticas habituais que oprimem as mulheres e a busca por novas alternativas; isto por meio de aulas de culinária; economia doméstica e cuidado com as crianças; enfatizando a escuta e o diálogo, desconstruindo a velha ideia de “coisa de menino e coisa de menina”.

É necessário compreender que a violência de gênero é, muitas vezes, um fator consequência de uma sociedade carente no que tange à questão da educação. Em um país onde o homem não é afligido, ou sofre em menor grau as consequências das limitações de gênero ensinadas e perpetuadas que afligem a mulher, como é o caso da liberdade sexual e do julgamento familiar, um movimento de libertinagem se instala, o que leva em direção à impunidade e incita a prática ilícita pelo sexo masculino, haja vista os dados do Ministério da Justiça (1998) que postula 87,9% dos infratores sendo deste sexo, e que a porcentagem vem aumentando, segundo Silva e Guerres (2003, p. 60), 90% dos praticantes dos atos infracionais são do sexo masculino.

A partir dessa realidade, o enfrentamento da violência doméstica no processo educacional e nas políticas públicas se mostra definidor para a construção do caráter de nossa sociedade.

Tornam-se necessárias políticas públicas transversais à perspectiva de gênero, articuladas com os Ministérios da Justiça, da Educação, da Saúde, do Planejamento. Estas deverão atuar no sentido de transformar as relações, incorporando a ideia de que os Direitos das Mulheres são Direitos Humanos. Acrescenta-se a necessidade de incorporação da dimensão gênero, também em espaços sociais, tais como família, escola e igreja. (GOMES et al., 2007).

Percebe-se que os espaços sociais podem ser mecanismos para a legitimação dos direitos das mulheres, em um processo de transformação de uma

visão hierarquizada entre homens e mulheres, que hoje é naturalmente sustentada em diferentes graus por estes próprios espaços, que por vezes limitam a participação, o poder de fala, a representatividade e a liberdade da mulher, e muitas vezes por conta de uma formação educacional limitada nas questões de gênero por parte dos responsáveis.

É importante frisar que esse movimento é recente, e, talvez por conta disso, ainda não tenha se tornado pauta constante nos espaços, como traz Gomes et al. (2007, p. 506). Apenas a partir dos anos 70, a questão da violência doméstica foi vista como um problema social e de saúde pública. Sua visibilidade é crescente desde então, justamente pelo ato de repensar o papel da mulher na família e na sociedade, sua condição, muitas vezes vista como desqualificada e incapaz para muitas das funções, e é repensada pelo movimento justamente a partir do período citado, que reivindica a igualdade entre os gêneros tanto na representatividade nos cenários públicos e privados, quanto nas questões morais pautadas pela sociedade. Um grande avanço foi percebido desde então. Uma mudança no formato em que a sociedade como um todo percebe a realidade é evidente. A participação no mercado de trabalho e a ocupação de posições sociais antes exclusivas aos homens são exemplos de conquistas importantes. Mesmo que algumas dessas mudanças tenham ocorrido por conta da falta de mão de obra masculina, elas devem ser legitimadas diariamente, pois a ideia do patriarcado e do padrão masculino ainda são preponderantes.

“A violência doméstica, como nas demais violências, representa uma relação de poder com fins de dominação, exploração e opressão, que se repetem com os mesmos atores, tendo como consequência danos físicos, psíquicos e sociais. Desse modo, fica introjetado na criança que o poder é do mais forte e que a violência é algo permitido e aceitável para educar ou expressar a raiva” (ELSEN et al, p. 306, 2011).

A partir da visão de que o poder e a repressão são mecanismos eficientes para a dominação, fica claro que a convivência em sociedade a partir de uma educação sem consciência de gênero se encontra em posição de risco, pois se tal modelo for perpetuado sem nenhuma medida interventiva pela família e/ou escola, a criança, introjetando tal lógica e reproduzindo tais ações, pode agir em via coerciva e de agressão para lidar com as situações cotidianas, podendo eventualmente praticá-las de modo a subjugar o sexo feminino, que é tido como

vulnerável por conta de um sistema patriarcal, como se observa na visão de Monteiro (2012, p. 8)

“O patriarcado pode ser compreendido como um sistema que propicia a desigualdade hierárquica dos sexos através de ideias e valores que fundamentam a dominação do homem sobre a mulher. É um sistema cuja finalidade consiste em manter a supremacia do homem”. (MONTEIRO, 2012, p. 8)

O projeto de extensão “A Arte de Ser Mulher”, componente importante no trabalho de pesquisa e extensão na graduação e atendimento à população carente do Centro Jurídico Social da Unesp, possui a seguinte diretriz: Reconhecer e legitimar a violência doméstica e seus impactos para além de sua já elevada incidência, sendo causa de inúmeros problemas e se constituindo como um obstáculo para o pleno exercício do desenvolvimento pessoal, social e da cidadania para muitas mulheres. Assim, “A Arte de Ser mulher”, utilizando-se dos recursos disponíveis, realiza oficinas de orientações psicossociojurídicas que possuem como objetivo a sensibilização e conscientização da sociedade acerca da dimensão do problema e das possibilidades de prevenção e enfrentamento desse tipo de violência.

Caracteriza-se a partir de sua atuação, principalmente no eixo de conscientização da problemática de ser mulher no momento contemporâneo, a partir de materiais de sólida base referencial e estudos sobre a realidade a partir de regimentos de órgãos públicos e de material da mídia, conteúdo que prepara o estagiário para identificar e agir por meio de suas ferramentas disponíveis na realidade da sociedade. Isto é feito através de publicações, participações em eventos, oficinas e orientações interpessoais, sempre de maneira ética e legitimando a realidade, a perspectiva e o limite do outro.

Desta maneira, é possível uma real aproximação com a realidade e com a comunidade, uma visão cooperativa de diversas áreas, como ocorre no Centro Jurídico Social da Unesp onde se localiza o projeto de extensão, e que prepara o estagiário uma atividade não só intimista com cada característica do problema, mas também uma visão ampla da questão a ser tratada, função necessária para cumprimento dos objetivos propostos no regimento, como: possibilitar o diálogo e a construção de conhecimentos acerca da violência doméstica, através de oficinas com mulheres, crianças e adolescentes, divulgar e

possibilitar o entendimento sobre os direitos das mulheres, oferecer encaminhamentos e orientação quando necessários, prover meios para o desenvolvimento da formação técnica, profissional e ética dos envolvidos, bem como o desenvolvimento de pesquisas acerca do tema.⁴⁵²

Então concluímos que o trabalho socioeducativo na rede de ensino por meio de oficinas, materiais e facilitadores estudantes do tema por intermédio do projeto de extensão “A Arte de Ser Mulher” é eficaz para a assimilação e o entendimento de como, por que e quando ocorre a violência doméstica, pois visa um trabalho multidisciplinar, embasado em amplo referencial teórico, equipe técnica qualificada e ambiente propício para o estímulo da aprendizagem por meio da leitura, escrita e diálogo.

REFERÊNCIAS

Agencia Patrícia Galvão, Dossiê da violência contra a mulher. Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/feminicidio/>>. Acesso em 24 de agosto de 2017

Agencia Patrícia Galvão, Dossiê da violência contra a mulher. Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres/>>. Acesso em 24 agosto de 2017

Agencia Patrícia Galvão, Dossiê da violência contra a mulher. Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/cultura-e-raizes-da-violencia/>>. Acesso em 24 agosto de 2017.'

Educar para a Igualdade: Gênero e educação escolar. Prefeitura do Município de São paulo, 2004.

ELSEN, Ingrid et al. **Escola: um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes.** Psicologia Argumento, 2011.

GOMES, Nadielene Pereira, et al. **Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração.** *Acta Paul Enferm* 20.4, 2007.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Atendimento ao adolescente em conflito com a lei: reflexões para uma prática qualificada.** Brasília: Departamento da Criança e do Adolescente, 1998.

Secretaria especial de políticas para mulheres, Política Nacional de Enfrentamento a violência contra as Mulheres. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/ouvidoria-da-mulher/pacto-nacional/politica->

⁴⁵² Informações retiradas do projeto de pesquisa que embasa o projeto de extensão.

nacional-enfrentamento-a-violencia-versao-final.pdf/>. Acesso em 24 de agosto de 2017.

SILVA, Enid Rocha Andrade; GUERESI, Simone. **Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil**, 2003.

Violência e relações de gênero: o desafio das práticas institucionais.

RESENDE, Vera; ARAUJO, Maria de Fatima; Mattioli, Olga, 2013.

Wailselfisz, J. J. "**Mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil.**" *FLACSO Brasil: Brasília* (2015).

RECUPERAÇÃO DE CICLO: Propostas e desafios

CLEMENTE, Gabriel Melo – UNESP⁴⁵³

JUNQUEIRA, Vanessa Moscardini de Oliveira – UNESP⁴⁵⁴

FONSECA, Genaro Alvarenga – UNESP⁴⁵⁵

1. INTRODUÇÃO

Antes mesmo de se entrar no assunto de recuperação de ciclo em si, deve-se deixar claro a organização atual da maior parte das escolas públicas brasileiras, que é a organização por ciclos.

“Sistema concebido como alternativa ao tradicional sistema de séries e na qual a avaliação é feita ao longo do ciclo – e não ao fim do ano letivo. O sistema de ciclos tem base no regime de progressão continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Dessa forma, o aluno só poderia ser reprovado no fim de cada ciclo.

O sistema de ciclos tem origem nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que concedeu autonomia a Estados, municípios e escolas para adotar, ou não, esse sistema. A LDB determina que, nos ciclos, a avaliação deve ser feita no dia-a-dia da aprendizagem, de diversas formas, incorporando-se à educação formal a experiência de vida trazida pelo aluno do seu universo familiar e social. De acordo com esse sistema, por exemplo, o ensino fundamental possui dois ciclos: um da primeira à quarta série e outro da quinta à oitava.” (MENEZES; SANTOS, 2001)

Embora em muitos países europeus este método seja utilizado, no Brasil este modo é visto como polêmico, justamente por muitos pesquisadores e estudiosos verem neste sistema como uma maneira de se “camuflar” o problema do ensino das redes educacionais brasileiras. Porém, esse método evita uma menor defasagem de jovens da vida escolar.

O método de ciclos, então, incorpora um novo modo de avaliação dentro do ambiente educacional, tendo em vista que o discente passa a ser avaliado ao fim de cada ciclo do período que se encontra.

453 Graduando do Curso de História - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca/SP. E-mail: melo_clemente@hotmail.com

454 Graduada no curso de História – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca/SP. Graduada em Pedagogia – Universidade de Franca. Supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – CAPES). E-mail: vanessamojvillela@gmail.com

455 Prof. Dr. da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca/SP e coordenador geral do PIBID/UNESP/Franca. E-mail: gafonseca@uol.com.br

CLEMENTE, Gabriel Melo; JUNQUEIRA, Vanessa Moscardini de Oliveira; FONSECA, Genaro Alvarenga

O meio encontrado dentro desses ciclos, para que não se aja de fato uma reprovação entre eles, é a progressão continuada. Ele se consiste de uma forma que mesmo com que os alunos não atinjam a média necessária, estes possam ir para a próxima etapa dentro do ciclo ao qual pertence.

“Procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. É considerada uma metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado.

No Brasil, a ruptura com a organização seriada do ensino, que teve início nos anos oitenta, a partir da implantação de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental, colocou a progressão continuada como uma tendência orientada pelo governo, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. A LDB propõe a progressão continuada organizada em forma de ciclos, considerando o conhecimento como processo e vivência que não admitem a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno está continuamente se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si.

A estratégia de adoção do regime de progressão continuada, de acordo com a LDB, “contribui para viabilizar a universalização da educação básica, que é o impulso para as nações se projetarem e competirem mundialmente, e também é um meio de garantir o acesso e principalmente a permanência do aluno na escola.” Dessa forma, o objetivo da progressão continuada, além de aumentar a qualidade de ensino, é eliminar a defasagem idade/série, combater a evasão e evitar múltiplas repetências”(MENEZES, Santos, 2001)

Após estas breves análises sobre o que seria o sistema de ciclos e a progressão continuada, o artigo a seguir possui enfoque no tratamento da recuperação de ciclo, propostas e desafios. O projeto da recuperação de ciclo, vem muitas vezes como meio de preparar o aluno que não conseguiu obter sua promoção, ou seja, retido. O projeto então visa prepará-lo para a próxima etapa do ciclo. Esse processo de aprendizagem pode ser explicado através da assimilação, já que, segundo Piaget, a assimilação é quando a criança tem novas experiências (vendo coisas novas, ou ouvindo coisas novas) ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui e a acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função das particularidades desse novo estímulo ocorrendo então a repetência dentro destes sistemas de ciclo.

A recuperação de ciclo pode acontecer de três formas dentro de uma escola. A primeira maneira pode acontecer logo no início de um ciclo, como no exemplo da Escola Estadual Carmem Munhoz Coelho. A sala de recuperação de

ciclo acontece na primeira etapa do ciclo do ensino fundamental. A segunda pode ocorrer ao final do ciclo em que o educando se encontra. Por último, pode ao mesmo tempo, mas em todos os casos o aluno é avaliado somente no fim ou início de cada ciclo.

"De acordo com a progressão continuada o aluno passa automaticamente pelas séries, mas é avaliado ao longo e ao final de um ciclo. Quem não aprende adequadamente deve passar pelos processos de 'aceleração', também conhecido como recuperação"(MENEZES, Santos 2001)

Outro ponto importante a ser debatido é a preocupação que surge no momento da montagem da sala de recuperação de ciclo. Isso é exemplificado na diretoria de ensino de Avaré, partindo da notícia da página da secretaria de educação do estado de São Paulo,

"A Diretoria de Ensino da região de Avaré, no interior do Estado, realizou no início deste mês uma orientação técnica direcionada aos professores das disciplinas de Ciências, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa e História que atuam nas salas de correção de ciclo. O objetivo é realizar um trabalho articulado entre professores para melhor atender aos alunos".

A preocupação é justamente pela recuperação de ciclo, uma vez que se trata de uma outra maneira de se explicar o conteúdo em sala de aula para que haja uma compreensão maior da matéria. Difere-se das formas dos demais temas apresentados em salas que não fazem parte deste projeto, principalmente pela maior parte dos estudantes da recuperação de ciclo ter uma defasagem educacional ou uma dificuldade maior que os alunos que não estão nessas salas.

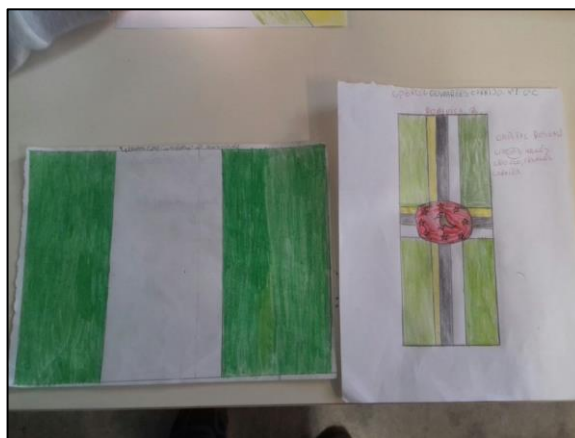
Exemplificando melhor esta realidade segue abaixo um exemplo dessas atividades trabalhadas numa sala Recuperação de Ciclo

Figura 1 – Alunos do 6º ano C confeccionando as bandeiras dos países da África



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 2 – Alunos do 6º ano C confeccionando as bandeiras dos países da África



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Nos exemplos acima, nota-se uma maneira mais lúdica de se trabalhar com esses discentes, que a partir de um filme sobre o continente africano, foi instigado aos educandos formularem bandeiras dos países pertencentes a esse continente, ou seja, a proposta foi tentar trazer o imaginário para o dia a dia dos estudantes, para que assim conseguissem reproduzir essa atividade.

2. INFRAESTRUTURA

Após observação do tema da recuperação de ciclo e dos meios que possibilita a sua existência dentro do espaço escolar, pode-se avaliar dentro de uma sala recuperação de ciclo, tanto o espaço físico como o ambiente de aprendizagem, que está inserido nestas turmas, não se limitando apenas ao ambiente de relações de aprendizagem, mas sim se ocupando de todos os espaços possíveis dentro da sala de aula, tanto o Espaço quanto o Ambiente dentro de uma sala de aula. Está relação de espaço e ambiente são diferenciadas por alguns autores como Foneiro (1998).

“O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os objetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto) (FORNEIRO, 1998, p. 233)”.

A importância do espaço físico para o processo de aprendizagem é vital, pois ela pode levar a motivação ou a desmotivação do aluno. O exemplo que irá ser tratado ao longo deste artigo é da turma de recuperação de ciclo em que atuo com o projeto PIBID, a turma 6º ano C da Escola Estadual Carmem Munhoz Coelho.

Uma das primeiras problemáticas a serem ressaltadas a respeito desta sala recuperação de ciclo é a sua localização geográfica dentro da escola, tendo em vista que a própria sala não se localiza dentro da escola, mas sim em conjunto com uma outra turma de ensino médio do lado de fora da escola, especificamente atrás da quadra de esportes escolar. Nota-se um distanciamento desta sala em relação as demais classes do colégio. Outro fator importante é a infraestrutura em que os alunos da sala recuperação de ciclo estão submetidos, como ausência de apoiadores de giz e apagadores na lousa, lâmpadas e ventilador poderem serem ligados externamente, uma vez que os interruptores de energia não se localizam dentro da própria sala recuperação de ciclo e sim num local ao lado.

Ademais, há dificuldades em reprodução de filmes ou qualquer tipo de atividade que envolva trabalhar com aparatos multimídias. Isso porque um dos há demasiado barulho proveniente da quadra esportiva da escola, sobretudo durante as aulas de educação física de outras turmas. Além disso, há uma carência com relação ao espaço, iluminação do ambiente e falta de retroprojetores, como visto a seguir:

Figura 3 – Alunos do 6º ano D assistindo ao filme “Mulan” retratando o período da história da China



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 4 – Alunos do 6º ano C assistindo ao filme “Madagascar” retratando o período da história da China



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Após averiguação do espaço físico desta turma em específico, é importante lembrar que ainda existem os outros fatores desencorajantes para o

aprendizado e assim não há um estímulo a curiosidade. Paulo Freire em seu livro Pedagogia da Autonomia sai em defesa deste ponto, da curiosidade do educando.

“O educador democrático não pode negar se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.” (1996, p. 12)

Levando em conta essa proposta pedagógica levantada por Freire, o educador não se pode negar o dever de estimular a curiosidade e a capacidade crítica dos alunos, porém isso não é algo levado em conta dentro de uma turma de recuperação de ciclo.

Grande parte do corpo docente estigmatiza essa turma, não apenas os professores como também a coordenação e a diretoria (o corpo administrativo da escola). Eles os veem como um problema sem solução e acabam de maneira involuntária excluindo estes educandos da maior parte da escola. Porém, isto ainda não nega o fato de que a maior parte desta desestímulo ocorre tanto por parte dos docentes quanto discentes, principalmente devido às condições de trabalho encontradas no local.

3. TIPOS DE CONHECIMENTO

Um aspecto relevante a este sistema de recuperação de ciclo considerando a educação de maneira geral, é o desdém quanto aos saberes do aluno. Ou seja, é ignorar o fato de que cada aluno possui um tipo de saber oriundo de sua vivência e do meio que se encontra. Estes saberes poderiam ser fatores estimulantes para contribuição do aprendizado dos mesmo.

Sobretudo há um distanciamento entre a realidade do aluno em relação ao conteúdo abordado. Por mais que a maior parte de educadores, pesquisadores e professores entendam a importância da democracia ateniense, ou até mesmo o direito romano na nossa sociedade atual, este saber para o aluno no dia a dia do aluno não é prático, pois da maneira em que são expostos não são levados em conta se este conteúdo terá algum significado no cotidiano do educando.

Apesar desta turma de recuperação de ciclo ser de fato uma turma feita para os alunos que não conseguiram obter uma média favorável para conseguirem acesso a próxima etapa do ciclo, há alunos com deficiências cognitivas, como a

intelectual. Muitos deles vão apenas à escola para cumprir uma certa cota do papel social do Estado na sociedade que tenta demonstrar que eles sendo “educados”. Porém o modo com que essa “educação” é realizada é completamente equivocada, por mais que tenham atividades diferenciadas como desenhos e filmes que saem da rotina de e atividades trabalhadas na lousa. Elas não são suficientes para atender as necessidades.

Um dos maiores problemas enfrentado por todos os professores é o desinteresse por parte do corpo discente, em querer prestar atenção nos conteúdos a serem propostos pelos educadores em sala. Isto se dá pelo fato, já citado neste artigo, que é o distanciamento que o conteúdo tem com a realidade do discente, Freire faz um apontamento nas formas de saberes, interessante dentro de sua obra pedagogia da autonomia, em relação a como devemos trabalhar este distanciamento como uma forma de extingui-lo dentro da sala de aula.

“O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (...). A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p. 12)

Freire, ao tratar o exemplo de cozinhar e dos conhecimentos que um indivíduo deve possuir sobre coisas simples e práticas, como o funcionamento de um fogão, mostra que em seu ponto de vista todos os saberes devem ser levados em consideração, tanto a prática e a teoria. Na visão dele “sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (1996).

Isso se reflete dentro da sala de aula, já que os saberes teóricos passados a estes alunos não são saberes práticos para o cotidiano dos mesmos, o que acaba dificultando a relação aluno e professor. Leva-se então a ambos ocuparem seus espaços tradicionais numa educação dita por Freire como conservadora, onde os cargos hierárquicos são mantidos dentro da sala de aula.

Para exemplificar umas das dificuldades encontradas pelos professores na relação aluno-educador e também a falta de contemplação que os estudantes têm com o conteúdo e com a escola, já que os mesmos não se veem representados, segue a imagem abaixo para explanar melhor esta situação.

Figura 5 – Dificuldades encontradas dentro da sala de aula



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Ao tratar dos problemas encontrados nesta sala de recuperação de ciclo, busca-se um debate de medidas a serem tomadas pelo corpo docente e também pelo corpo administrativo da escola. Algumas mudanças ao longo do tempo foram feitas, como o conserto da porta da sala de aula e também da tomada de energia.

Outras soluções foram buscar algo que fuja mais do dia a dia desses alunos, trazendo-os para um lado mais lúdico dos saberes ensinados nas aulas de história. Realizou-se então uma série de ações como forma de estimular o imaginário de cada aluno entrar em determinados temas, como o filme “Mulan”, que retrata a China antiga, entre outros.

No decorrer do ano essas maneiras foram debatidas na aula de história entre o bolsista PIBID. Todavia as dificuldades também estão para além da sala de aula, tendo em vista que cada aluno possui uma realidade. Isso é visto, pois, metade da sala mora na zona rural da cidade de Franca e a outra metade na cidade, enquanto que outros moram em zonas periféricas da cidade e estarem ligados a cotidianos mais estigmatizados da sociedade.

“Respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo,

discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir(...)” (FREIRE, 1996, p. 15)

Como sugeriu Freire em sua obra, constantemente ignorada pela escola, isso não se limita apenas a Escola Estadual Carmem Munhoz Coelho, mas sim a todo o sistema de educação brasileira. Partindo para o exemplo Micro da turma de recuperação de ciclo 6º ano C, nenhum dos saberes e vivências são levados em conta e o único aspecto significativo é o sistema educacional brasileiro: saber se o aluno será capaz de reproduzir ideias e conhecimentos já preestabelecidos em livros didáticos ou textos acadêmicos de escolas e universidades.

Essa capacidade de reprodução de conteúdos reproduzidos anualmente é um dos fatores (não o único devido a toda precarização do ensino público) que contribui para o travamento do ensino no Brasil. Ou seja, uma educação dita mais como conservadora e não democrática na sala de aula em que condiciona o indivíduo a apenas a aprender e a obedecer seguindo as regras estabelecidas pelo Estado.

4. CONCLUSÃO

Diversos pontos foram levantados neste artigo, o primeiro foi explicar de maneira breve o que seria o sistema de ciclos educacionais, logo após isso a progressão continuada dentro deste ciclo e por fim as salas de recuperação de ciclo e suas problemáticas.

O intuito deste artigo jamais foi buscar uma solução para todo o problema que uma sala de recuperação de ciclo ou até mesmo da educação de modo geral, pois não caberia uma solução em um artigo limitado a quinze páginas. O objetivo foi apontar diversas críticas e também alguns acertos dentro deste projeto da recuperação de ciclo, no qual trabalha em conjunto com o projeto PIBID, e avaliar qual o modo é o mais adequado.

Deve ser feito de maneira mais atenciosa, levando em conta que todos os alunos levam consigo diversas dificuldades no ensino para estarem submetidos a uma sala de recuperação. O fundamental seria a remodelação de saberes entre

Educadores e Educandos numa troca horizontal, pois havendo com isso ambos aprendem. Assim, transformaria o ambiente escolar em um lugar mais amistoso para alunos e professores.

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (FREIRE, 1996 p. 18)

Neste ponto, é notório observar, que uma das ideias defendidas por Freire, é de se propiciar as condições necessárias para que o caminho da educação seja efetivado com sucesso pelos educandos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra 1996.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete sistema de ciclos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sistema-de-ciclos/>>. Acesso em: 29 de ago. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete progressão continuada. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/progressao-continuada/>>. Acesso em: 29 de ago. 2017.

REGIME DA PROGRESSÃO CONTINUADA: Panorama histórico dos sistemas de avaliação não seriados no Brasil

TOLLER, Fernando de Moraes – UNESP⁴⁵⁶

MARTINO, Vânia de Fátima – UNESP⁴⁵⁷

1. INTRODUÇÃO

A partir da implantação, em 1998, do Regime da Progressão Continuada e o sistema de avaliação em ciclos no ensino público do Estado de São Paulo e sua permanência (por quase vinte anos) na rede pública de ensino paulista, é fundamental investigar e avaliar diferentes aspectos deste sistema de avaliação da educação pública. Tais aspectos se referem à análise do processo histórico/legal, suas formas de implantação e execução, bem como os avanços e retrocessos, com referência aos objetivos esperados e indicados pelo próprio projeto da progressão, no decorrer destes anos.

Desta forma, o presente trabalho apresenta um panorama sobre a implantação do Regime da Progressão Continuada no Brasil, considerando: origem do regime no Brasil; primeiros educadores a tratarem do tema a partir da década de 1920; primeiros trabalhos desenvolvidos por Almeida Júnior; o regime da Progressão Continuada no contexto da Lei de Diretrizes e Base do ano de 1961; primeiras tentativas de implantação do Regime em escolas do país na década de 1970; primeiras políticas públicas propostas à implantação do referido regime a partir da década de 1990 e o processo legal de implantação, a partir de 1998 no ensino público do Estado de São Paulo, com suporte e incentivo da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Necessário frisar, que essa perspectiva histórica está diretamente ligada às circunstâncias políticas, econômicas e sociais do Brasil no decorrer do século XX.

⁴⁵⁶ Mestrando do Programa de Mestrado em Planejamento e Análises de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP - Campus de Franca.

⁴⁵⁷ Prof. Dra. da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- UNESP - Campus de Franca e orientadora do Programa de Mestrado em Planejamento e Análises de Políticas Públicas .

Desta forma, o trabalho se propõe-se a traçar o caminho percorrido para implantação do Regime de Progressão Continuada, a partir da reforma educacional de Sampaio Dória no começo do século XX, até sua introdução oficial, em particular, no ensino público paulista no final da década de 1990.

Foi abordado todo o processo legal de institucionalização do Regime no ensino público paulista, estabelecendo como meta, a investigação da legislação pertinente à implantação.

A exegese começa pelos artigos 23 e 32 da LDB, à luz da Constituição Federal de 1988. Em seguida, é analisada a legislação paulista: Resolução SE/SP n.º 04/98 e Deliberação do Conselho Estadual de Educação de n.º 09/97.

Assim o trabalho apresenta uma retrospectiva da implantação dos regimes avaliativos não seriados no Brasil, com ênfase na abordagem dos dispositivos legais que introduziram o Regime da Progressão Continuada e sistema de avaliação em ciclos no ensino público paulista.

2. DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi desenvolvido sobre dois pilares relativos ao processo histórico/legal da implantação do Regime da Progressão Continuada. Na primeira parte, a pesquisa discorre sobre o percurso de implantação do Regime no Brasil e no Estado de São Paulo no transcorrer o do século XX. No item subsequente é apresentado o procedimento legal de implantação do sistema não seriado no ensino público paulista a partir do final dos anos 1.990.

2.1. PANORAMA HISTÓRICO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NÃO SERIADOS NO BRASIL

Com a proclamação da República no Brasil e a laicização do ensino básico no país, começa o Estado a implantar, de forma tímida e elitista, o ensino público gratuito. Em tese esse modelo de ensino, implantado no começo do século XX, seria proporcionado a todos os cidadãos, ainda que somente o ensino “primário” ou o “ensino das primeiras letras”. (Hoje, o equivalente ao Ensino Fundamental I).

Nesse contexto, num país economicamente subdesenvolvido, de política arcaica e sociedade predominantemente rural, o investimento em ensino

público era de pouca envergadura e grande parte da população ficava às margens do acesso à educação formal. Ainda, assim, nesse cenário, surge na década de 1920 a primeira preocupação quanto ao fluxo e relação às séries escolares e os baixos rendimentos de aprendizagem dos alunos.

Desde os anos 20, educadores de renome e dirigentes do ensino reconheciam o fraco desempenho da escola brasileira e a gravidade da situação. Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, preconizava como medida adequada a “promoção em massa” (BARRETO e MITRULIS – 1999, p.29).

Nessa época, portanto, já havia uma preocupação em relação aos problemas de retenção e evasão escolar e a solução sugerida era a promoção em massa.

Com o passar dos anos, a proposta de uma promoção em massa (que na década de cinquenta do século passado, era chamada de promoção automática) começam a surgir entre alguns autores: “ ... o sociólogo Luís Pereira, o psicólogo Dante Moreira Leite e o educador Almeida Júnior. (ARCAS, 2009, p. 34).

Em congresso realizado em 1956 na cidade de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, revelava uma preocupação com a adoção da promoção automática e enfatizava a importância de um conjunto de medidas que reestruturassem a educação paulista: Entendia o educador que nem a “promoção em massa”, nem a “promoção automática” convinhavam de pronto ao acaso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o “espírito” do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, P. 30).

Dante Moreira Leite e Almeida Júnior se pautaram nas experiências norte-americana (Estado de Michigan e Kentucky) e inglesas para defender a implantação da “promoção automática” como forma de evitar eventuais índices altíssimos de retenção e evasão escolar na escola pública brasileira.

[...]defenderam a adoção da promoção continuada, na época chamada de promoção automática, compreendendo-a como uma forma de respeito e responsabilidade diante das diferenças e necessidades individuais na realização de um ensino e uma aprendizagem para todos (JACOMINI, 2004, p.404).

Foi nos Estados Unidos, em 1946, que comecei a entender o mecanismo da promoção automática. Visitando no Michigan uma escola de grau médio, indaguei do respectivo diretor a percentagem de reprovações no fim do ano. “Reprovações?” – disse ele – “Por que reprovar?” Se o aluno não está gostando de uma disciplina, convidamo-lo a que escolha outra, do seu agrado. Se determinado assunto lhe parece difícil, explicamo-lo de novo, até que ele entenda...” Semanas depois, descendo para o Kentucky, vi numa escola primária, em classe de segundo ano, [um pequenito que estudava

em cartilha de alfabetização. Revelei] a minha estranheza: um analfabeto na segunda série! “E o que l se faz aqui” - informou a professora. “Se o aluno é assíduo e aplicado durante o ano, promovemo-lo para a série seguinte, seja qual for o seu grau de aproveitamento escolar”. O princípio era o mesmo, no Michigan como no Kentucky. Visto que a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que ele pode fazer, e se, de seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar à criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu o seu dever? (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p.9-10)

Tais posicionamentos começaram a surgir no Brasil tendo em vista a participação de estudiosos em debates internacionais sobre educação e que se posicionavam sobre questões relativas à problemas de retenção escolar. Exemplo disso foi a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a OEA, realizada em Lima (Peru) no ano de 1956.

Nesta conferência, o tema da promoção na escola primária ganhou destaque com a apresentação de um estudo sobre o fenômeno das reprovações nas escolas latino-americanas e de orientações que incentivavam a adoção da promoção automática como uma medida viável para conter a expansão de tal problemática, especificamente, na América Latina (JEFREY, 2006, p. 36).

Na década de 1960, as primeiras propostas visando a implantação do sistema em ciclos ou um regime em que não houvesse retenção significativa foram baseadas no sistema educacional inglês.

As primeiras propostas dessa natureza datam das décadas de 1960 e 1970 e inspiraram-se na organização escolar adotada na Inglaterra, cujo modelo foi difundido como referência no Brasil, em meados do século. Denominadas genericamente, no caso brasileiro, avanços progressivos, caracterizando-se como medidas intermediárias entre o regime seriado e o de promoção automática vigente no sistema inglês, uma vez durante todo o ensino obrigatório. As experiências brasileiras desse período forma, no entanto, pouco divulgadas. (BARRETO, 2005, p.664)

Foi, entretanto, através da solução inglesa que cheguei a compreensão total do assunto. Digo isto, não porque considere esta solução superior à norte-americana, e sim pelo fato de a ter estudado melhor, através do excelente trabalho de H. Martin Wilson – Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas” – publicado no nº 55 da REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.

“Pouco a pouco (diz-nos ainda Henry Wilson) as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades das várias crianças, pertencentes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado”. E assim, não só as crianças bem-dotadas, mas também as de mediana e as de modesta inteligência “podiam ser promovidas ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem mais vagarosas”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 10-11)

Nos anos 1960, tivemos algumas efêmeras experiências de implantação de sistemas em ciclos, como por exemplo: nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco.

No estado do Rio de Janeiro, em 1967, organizou-se o ensino combinando faixa etária e nível de escolaridade. No estado de São Paulo o ensino primário foi organizado em dois níveis (1.^a e 2.^a; 3.^a e 4.^o séries), sendo adotada a progressão continuada entre as séries de cada nível em 1968. Também em 1968, adotou-se em Pernambuco a organização por níveis (JACOMINI, 2004, p. 405)

No final dos 1960 e começo dos anos 1970, houve no Estado de São Paulo, tentativa de implantação da progressão continuada. No entender de Barretto e Mitrulis, tal tentativa não obteve sucesso pois:

[...] a reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos: o nível I, constituído pelas 1.^a e 2.^a séries, e o nível II, pelas 3.^a e 4.^a séries, com o exame de promoção somente na passagem do 1.^o para o 2.^o nível e ao final deste. As notas, deveriam ter caráter exclusivamente classificatório para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte. A promoção de um nível para o outro far-se-ia mediante o alcance de mínimos pré-fixados, sendo os alunos reprovados, reunidos em classes especiais de aceleração. Os professores eram subsidiados com um programa mínimo para cada nível, que poderiam aprofundar em amplitude e escopo de acordo com suas possibilidades e desenvolver segundo metodologias que julgassem as mais apropriadas. Partia-se do pressuposto que a essência da mudança era o compromisso político com a democratização do ensino e a implantação de reformas estruturais que dessem ao magistério as condições necessárias para buscar caminhos possíveis (BARRETTO E MITRULIS 1999, P. 35; ARCAS, 2009, P. 34)

Naquela época, legalmente, o que vigia era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei Federal de nº 4.024/61, a qual permitia por intermédio do artigo 104 a organização de cursos ou currículos, métodos e períodos escolares próprios, mas em caráter experimental.

Na década de 1970, surgem no Brasil os primeiros estudiosos a proporem a divisão do ensino em ciclos. Para tanto, foram atribuídas várias denominações semânticas para o possível regime. Elba Siqueira de Sá Barreto e Sandra Zália Souza, identificam as seguintes denominações: “... os ciclos passam a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação...” (BARRETO, 2005, p.664).

Entre as experiências de caráter experimental, prescritas na LDB nº 4024/61 e desenvolvidas por alguns estados brasileiros, destaca-se a *organização por níveis* em São Paulo (1968-1972) e Pernambuco (1968), e o *sistema de avanços progressivos* em Santa Catarina (1970-1984) e Minas Gerais (1970-1973).

Segundo Jeffrey: Na visão de Mainardes (1998), Barreto e Mitrulis (2001) e Jacomini (2004), tiveram tais experiências curta duração e a razão para tanto foram:

[...]alguns fatores que contribuíram para que estas experiências tivessem curta duração, com destaque para a resistência docente à concepção pedagógica adotada e a falta de condições necessárias ao trabalho pedagógico e ao atendimento as necessidades dos alunos (JEFREY, 2006, p. 39)

A primeira experiência de implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, de forma não experimental, foi em 1984, mediante a adoção do ciclo básico de alfabetização.

Na década de 1980, outros Estados da Federação também, de forma tímida, fizeram experiências práticas na adoção do sistema em ciclos, entre os quais podemos destacar:

Bloco Único, no Rio de Janeiro (1979-1984); *Ciclo básico de alfabetização* em Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988); *Ciclo de Aprendizagem*, no município de São Paulo (1992); e a *Escola Plural*, em Belo Horizonte (1994).

A partir da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, em várias unidades da Federação e mais precisamente no Estado de São Paulo, ocorreram a implantação de sistemas de ensino em ciclos mediante formas de avaliação fundamentados no regime da progressão continuada, resistindo alguns por alguns anos e permanecendo no Estado de São Paulo por mais de três décadas.

2.2. O PROCESSO LEGAL DE IMPLANTAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO: O CAMINHO DA SUA EFETIVAÇÃO

Apesar de várias tentativas da implantação do regime da progressão continuada no Brasil, excluindo o Estado de São Paulo, todas as outras foram efêmeras. Somente no Estado de São Paulo o sistema de avaliação não seriado foi implantado baseado em uma legislação toda específica e o regime perdura por mais de vinte anos. Em razão disso, somente a legislação da implantação do regime da progressão continuada no Estado de São Paulo será objeto de estudo e análise.

As experiências de ciclos e progressão escolar, organizadas no Brasil sob orientação da LDB 9.394/96, foram influenciadas por um contexto educacional impulsionado por reformas administrativas e pedagógicas, e por mudanças na gestão educacional do país, caracterizada esta pela descentralização, fato que contribuiu de acordo com Jacomini (2004), para a implantação dessas propostas em diversas redes municipais, como de Porto Alegre-RS (1997), Betim-MG e Vitória da Conquista-BA (1998); e estaduais, como São Paulo (1998), Bahia – ciclo básico nos dois primeiros anos do ensino fundamental; Pará, Amapá, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso do Sul – ciclos de quatro anos do ensino fundamental; Ceará – ciclos no ensino fundamental, organizado por faixa etária; Minas Gerais – ciclos de ensino fundamental, com opção de escolha pela escola por seriação; Mato Grosso – ciclos no ensino fundamental. Apesar do aumento, no Brasil, da adesão de redes municipais e estaduais ao regime de ciclos e progressão continuada, como aponto Jacomini (2004), verifica-se o predomínio de escolas seriadas [...] (JEFFREY, 2006, p. 42-43).

Como substrato legal de implantação do regime da progressão continuada, o Estado de São Paulo alicerçou-se legalmente em dispositivo inserto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

O ano de 1996 foi marcado no cenário nacional pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que provocou uma redefinição de papéis dos entes da Federação, incluindo apontamentos de cunho político-pedagógico, principalmente no tocante às formas de organização e dos modelos de escola que os sistemas de ensino podem construir (SILVA, 2015, p.81)

Mencionado dispositivo foi regulamentado através do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que dispõe que:

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos (grifamos)** alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização, sempre que o processo de aprendizagem assim o reconhecer (BRASIL, 1996)

No artigo 32, parágrafos 1º e 2º da LDB, há previsão de que o processo de implantação do sistema em ciclos mediante o regime da progressão continuada seja feito com amparo em constante avaliação do processo de ensino-aprendizagem, conhecido como avaliação formativa, conforme se vê nos citados parágrafos:

§ 1º - É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§2º - Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime da progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Tal disposição legal estipula para os sistemas de ensino, federal, estadual e municipal, a obrigatoriedade, ao implantar sistema de ensino em ciclos, de desenvolver de forma eficaz e plena meios de aprendizagem e seus variados processos de avaliação.

Conforme vimos anteriormente neste capítulo, uma confusão na forma de conceber a diferença entre a promoção automática e a progressão continuada foi divulgada no interior da escola. Se por um lado promover automaticamente os alunos independe de ter ocorrido a aprendizagem, a progressão continuada não pode ser assim tratada em sua forma legal, pois na leitura do artigo 32, está claro que a progressão continuada pressupõe a existência de aprendizagem (SILVA, 2015, p. 82)

No Estado de São Paulo, a partir do governo de Mário Covas, inicia-se o processo de introdução do sistema de ciclos mediante a atuação da Secretária de Governo de então, Rose Neubaer. A Secretaria da Educação proporciona, através de vários instrumento legais o processo de reorganização e descentralização do Ensino Público do Estado. De acordo com a Secretária à época, era necessário

(...) transformar o Estado em agente formulador, por excelência, da política educacional paulista, voltada a realidade socioeconômica estadual e às aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida; e promover uma verdadeira revolução na produtividade dos recursos públicos, de modo a possibilitar a melhoria da qualidade de ensino. No papel de planejador estratégico – e não simples prestador de serviços -, o governo reafirma e fortalece a atuação do Estado, em busca de maior equidade no serviço prestado (SILVA, 1999, p.168)

Em 1998, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo através da Resolução nº 4/98, organizou o Ensino Fundamental em dois ciclos: do então primeiro ano ao quarto ano do Ensino Fundamental I e o segundo ciclo entre os anos quinto e oitavo do Ensino Fundamental II. Transcreve-se abaixo trecho da mencionada resolução:

Artigo 1º - As escolas da rede estadual organizarão o ensino fundamental em regime de progressão continuada por meio de dois ciclos: I - Ciclo I, correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries; II - Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries. (SÃO PAULO/SEE, Resolução n.º04/98).

Na mencionada resolução foi determinado que os alunos somente poderiam ser retidos se , no final de cada ciclo, o aluno não atingisse o aproveitamento desejado ou por frequência inferior a setenta e cinco por cento ao final de todo ano letivo.

Tal Resolução foi publicada em parâmetro ao disposto na Deliberação n.º 09/97 do Conselho Estadual da Educação:

Art. 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime da Progressão Continuada, no Ensino Fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º - O regime de que trata esse artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

§ 2º - No caso de opção por mais um ciclo devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo se faça de forma a garantir a progressão continuada.

§ 3º - O regime da progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. (SÃO PAULO/CEE, Deliberação nº09/97).

A deliberação fixava, entre outras atribuições, parâmetros para o acesso ao sistema formal de educação, no que tangencia a idade referencial, a organização e duração dos ciclos e determinava que o sistema de avaliação tinha como função básica garantir a progressão de um ciclo para outro, conforme interpretação dada ao artigo 1.º em seu § 3º (NORCIA, 2008, p. 44).

Na presente Deliberação, ficou determinado, por meio do artigo 2, as formas de avaliação da Progressão Continuada:

Art. 2º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I – avaliação institucional interna e externa;

II – avaliações de aprendizagem ao longo do processo, conduzindo de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III - atividades de reforço e recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo, e, se necessárias, ao final do ciclo ou nível;

IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento, e de aceleração de estudos.

V - Indicadores de desempenho

VI - controle de frequência dos alunos

VII - contínua melhoria do ensino

VIII - Forma de implantação, implementação e avaliação de projeto

IX - dispositivos regimentais adequados

X - articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar. (SÃO PAULO, 1997)

Na interpretação de referidos dispositivos legais, importante ressaltar que a implantação do regime de progressão em ciclos no sistema educacional do Estado de São Paulo, estaria sempre vinculado a uma série de avaliações de natureza interna e externa do alunado e também do próprio sistema em si (a avaliação da avaliação).

De certa forma, o impacto dessa medida nas escolas foi antecipado pelo CEE nas recomendações contidas na Indicação 8/97. Uma dessas preocupações evidencia-se logo no início da indicação onde se afirma que “um ponto de resistência a uma mudança desta magnitude poder ser creditado aos profissionais da educação e às famílias diretamente envolvidas”. Em outra parte do documento, a preocupação com as

dificuldades de implantação da medida e da resistência a ela se manifesta novamente: “ Não há que se iludir... de que não haverá resistências sob alegação apressada e sem fundamento do que se estará implantando a promoção automática, ou a abolição da reprovação, com conseqüente rebaixamento da qualidade de ensino. Para minimizar os efeitos perturbadores desse tipo de reação será necessário, antes de mais nada, um projeto bem estruturado, com ampla participação da comunidade e amplo apoio a toda a população (ARCAS, 2009, p. 37).

Dessa forma, introduziu-se o sistema de avaliação e promoção do alunado em modelo não seriado. Outras normas e legislações suplementares foram sendo, ao longo do tempo, implementadas, num processo de adequação e aperfeiçoamento do sistema. Tais normas se tornaram vigentes em período posterior ao processo de efetivação do Regime da Progressão Continuada no ensino público do Estado de São Paulo e, portanto, não tratadas e analisadas no presente trabalho.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, dentro das limitações impostas pela própria natureza do trabalho, procurou-se apresentar um panorama histórico/legal da implantação do Regime da Progressão Continuada mediante as transformações sociais, políticas e econômica no Brasil do século XX.

Outro ponto, relevante, foi a exegese de alguns artigos da Constituição Federal de 1988 em combinação com dispositivos legais constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nesse sentido, foram também interpretadas as normas inseridas na Resolução 01/98 da Secretaria Estadual da Educação e na Deliberação de n. 09/97 do âmbito do Conselho Estadual de Educação que tratam da implantação e regulamentação do Regime da Progressão Continuada no Estado de São Paulo.

Importante ressaltar também, que a medida que o Estado de São Paulo implantou referido Regime, este passou, no decorrer de quase três décadas, por vários processos de modificação e adequação. Tais processos permitem concluir que ainda serão necessárias muitas transformações para o aperfeiçoamento do Regime.

REFERÊNCIAS

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do Saresp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 180 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. São Paulo-SP: 2009.

ALMEIDA, A. Júnior. Repetência ou Promoção Automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, vol.XXVII, jan-mar, n. 65, Rio de Janeiro, 1957.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p. 27-118, Nov. 1999.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Presidência da República. Brasília, 2017. Disponível em:
http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 23 de maio de 2017.

_____, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 23 de maio de 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Reprovação Escolar na Opinião de Pais e Alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2008, 253f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/ USP. São Paulo-SP: 2008.

JEFFREY, Débora Cristina. **Representações de Docentes sobre o Regime de Progressão Continuada: dilemas e possibilidades**. 2006, 240f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2006.

NORCIA, Marcia Josefina. **Legislação e Discurso dos Professores**. 2008, 108f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

SÃO PAULO, Resolução nº 04/98, de 15 de janeiro de 1998: dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Centro de Referência em Educação Mário Covas**. Disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1083-1087_c.pdf > , Acesso em 24 de maio de 2017.

_____, Deliberação nº 09/97, de 30 de julho de 1997: Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime da progressão continuada no ensino fundamental. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Centro de Referências em Educação Mário Covas**. Disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorE_indicacao08_97_deliberacao09_97.pdf . Acesso em 24 de maio de 2017.

SILVA, Sérgio Eduardo Gomes da. Quinze anos da Progressão Continuada: a percepção dos professores. 2015, 176f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente-SP, 2015.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer. “**Descentralização da Educação no Estado de São Paulo**”. In V.L.C. Costa (org.), Descentralização da Educação: Novas Formas de Coordenação e Financiamento. São Paulo: Fundap/Cortez, sd. p. 168-187.

SABERES DA DOCÊNCIA: Um olhar sobre a formação do docente de história

BLANCO, Fernanda de Melo – UNESP

SOUZA, Tatiana Noronha de – UNESP

1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM TEMPOS ATUAIS

Mediante as transformações tecnológicas que vem ocorrendo com maior velocidade desde os finais do século XX e início do XXI, surge a indagação: Os cursos de formação inicial, voltados à formação de professores de História, estão formando os futuros docentes para lidar com alunos que acompanham tais inovações e acabam por trazer certas exigências para dentro das salas de aula? Basta observar os projetos político pedagógico da maioria dos cursos de licenciatura, público ou privado, espalhado por todo território nacional. Assim, estudos tem se voltado para esta temática, dentre os quais o artigo de João Batista Gonçalves Bueno et al (2015), intitulado *Formação de professores de História: o desenvolver das noções de interação, de significação e de identidade*. Nesse trabalho, os autores iniciam sua análise sobre o que as constantes transformações têm ocasionado na Educação básica, fazendo com que docentes do ensino superior, formadores de professores, reflitam cada vez mais sobre o assunto. Ademais, através de ações, os ministérios públicos passaram a mostrar certa preocupação em torno do assunto, considerando a gradativa diminuição da procura por cursos de licenciatura desde 1990(BUENO et al, 2015). Segundo Bueno et al (2015), o cerne dessa questão - que é notável não só no Brasil, mas também em diversos países do bloco ocidental-, centra-se na desvalorização destinada ao professor: baixos salários, desestrutura das instituições escolares, falta de entrosamento entre o docente, discente e os demais que compõem o quadro escolar. Assim, muitos deixam a profissão tão logo o início da carreira, devido a soma de todos os fatores acima citados.

Mediante a constatação da desvalorização da profissão docente, de acordo Bueno et al (2015, p. 94), em fins do século XX, mais especificamente a partir de 1980, passou-se a ser desenvolvido investigações em torno da formação inicial e continuada de professores de História, tais como:

(...) a história do ensino de História, as formas de produção e uso dos materiais didáticos, os embates acerca da elaboração dos documentos curriculares, a educação patrimonial, o processo de aprendizagem dos estudantes nas aulas de História, os usos de linguagens, tecnologias e metodologias no ensino de História.

Desse modo, houve maior preocupação em busca de uma reflexão em torno de como se dava o processo de ensino aprendizagem em História. Analisando tal contexto, professores universitários passaram a se dedicar as disciplinas referentes às práticas de ensino e estágio, aprofundando diálogos com os conhecimentos concernentes à Pedagogia, Psicologia e demais Ciências Sociais, abrindo o leque para além de um curso de formação inicial restrito somente aos saberes teóricos peculiares da História. (BUENO et al, 2015). Bueno et al (2015, p. 96), buscam tratar deste assunto “(...) a luz de três conceitos que são relevantes para a formação de professores de História: a interação, a significação e a identidade”.

Para estes autores, tais conceitos se inter-relacionam, porém, no que tange à *organização do ensino* e o *desenvolvimento do trabalho docente*, destaca-se os modos pelos quais acontece o processo de interação em dias atuais: “(...) pois grande parte das relações interpessoais entre os jovens têm sido mediadas pelas novas tecnologias digitais” (BUENO et al, 2015, p. 96). Assim, para trabalhar este assunto, Bueno tem como ponto de partida as seguintes indagações:

(...) qual é a compreensão que o licenciando tem sobre seu futuro papel de formador? Como ele poderá refletir sobre suas próprias experiências pessoais no interior da escola? Como reconhecer as relações que pressupõem a alteridade entre ele e os estudantes? Quem são os sujeitos (outros) estudantes? Como o jovem da atualidade se vê e se percebe na Educação Básica se relacionam com os conhecimentos? Os estudos da disciplina de História potencializam transformações em suas vidas? (BUENO, et al, 2015, p. 97).

Dessa forma, tais questões tornam possível refletir sobre as várias vertentes existentes no âmbito da construção das interações entre docentes e discentes.

A interatividade vai acontecendo no decorrer do ano letivo e, na maioria das vezes, fica por parte do docente estimular a ação. O professor de História, considerando as diferenças presentes numa sala de aula, deve buscar compreender a história de vida dos discentes, bem como o funcionamento das relações sociais da comunidade em que estão inseridos. Neste processo, o professor atua como um pesquisador e:

(...) ao fazer isso, cria uma imagem da turma e tem a chance de adquirir um domínio de conhecimentos que pode potencializar a projeção de ações de ensino que o aproxime de seus estudantes (BUENO et al, 2015, p. 98).

Outro aspecto colaborativo no processo de construção da interação docente- discente, citado por Bueno et al (2015), se refere à afetividade, pois torna o desenvolvimento do trabalho mais pessoal. Assim, em seu dia-a-dia, o professor tem a possibilidade de: “(...) recorrer aos conhecimentos históricos para criar relações entre tempos distintos que despertem as emoções afetivas nos estudantes” (BUENO et al, 2015, p. 98). Ademais:

(...) o professor pode explorar questões históricas relativas aos problemas étnico- raciais e de gênero, que expressem diferentes valores éticos ou, então, preconceitos que potencializam o reconhecimento da alteridade entre os variados indivíduos e grupos que compõem a sala de aula e a sociedade.

Ou seja, percebe-se a existência de vários temas que poderiam ser trabalhados, tendo em vista a aproximação com a realidade dos alunos.

Sobre o engendramento dos processos de significação de acordo com Bueno et al (2015), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997), propõem metodologias para o ensino de História, cujo conceitos históricos possam ser apreendidos não somente dentro dos muros das escolas, mas adquiridos também a partir de situações cotidianas. Desse modo:

Os PCN's partiram de concepções teóricas que relacionavam três visões de ensino-aprendizagem: a teoria construtivista de Jean Piaget, que valoriza os processos de desenvolvimento cognitivo e operatório por faixas etárias; a teoria histórico- cultural de Vigostsky, Luria e Leontiev, que valoriza os processos culturais e historicamente mediados pela atividade humana; e a teoria de Ausubel, que valoriza a aprendizagem significativa e que leva em conta os conhecimentos prévios dos estudantes para a construção de outros saberes (BUENO et al, 2015, p. 99).

Assim, para que haja o processo de ensino significativo, considera-se que os conteúdos tenham algumas relações com as atuais informações que estão recebendo.

Segundo Bueno et al (2015) para que o ensino de História seja significativo é necessário que os futuros professores entendam que o livro didático deve ser utilizado para além de leitura de textos e resolução de questões, mas que sejam privilegiados e aprofundados os conhecimentos prévios dos alunos, relacionando àquilo que será abordado às situações que fazem parte do seu dia-a-

dia. De acordo com tal ideia, é possível o docente investigar os conhecimentos adquiridos pelos alunos nos anos precedentes, contribuindo “pontes” entre o hoje e o ontem do aluno:

Essas atividades, (...) poderiam ser pensadas com o propósito da elaboração de leituras plurais sobre a História, potencializando a produção de reflexões sobre as mudanças e permanências que ocorreram com o passar do tempo. Esse tipo de prática de ensino abre a possibilidade para que os professores estabeleçam relações entre os conhecimentos e épocas distintas, (...) Consideramos que é a partir da construção dessas relações conceituais que os estudantes podem compreender, criar argumentos e explicações sobre como tais questões ainda são importantes nos dias atuais (BUENO et al, 2015, p. 100).

Assim, os estudantes têm a possibilidade de entender como indivíduos que viveram em outros períodos históricos, influenciam os mais variados modos de enxergar o mundo e definir opiniões em dias atuais, fundamentando suas ideias. Todavia, tal proposta de ensino significativo torna-se possível somente quando já estabelecida a interação. Apenas a partir daí é que o professor conseguirá adentrar o mundo do estudante e poder realizar um ensino significativo, problematizando acontecimentos presentes que são próximos à realidade dos alunos.

No que se refere à identidade, terceiro e último conceito trabalhado por Bueno et al (2015), considerado relevante para a formação de professores de História, é comprovado pela História que esta disciplina sempre: (...) foi vinculada à legitimação do Estado e a conformação das nações. Estes objetivos eram buscados por meio do ensino das noções de identidade nacional e do sentimento de defesa da pátria (BUENO et al, 2015, p. 102). Por outro lado, meados do século XIX, até a contemporaneidade, mudanças conceituais ocorreram no que tange aos aspectos nacionais, civis e da pátria. Tal noção encontra-se embasada nas considerações trabalhadas por alguns autores, como Marc Ferro 458, que define ser a História: “(...) uma disciplina escolar que sempre esteve a serviço da construção da identidade nacional” (BUENO et al, 2015, p. 102).

Ainda de acordo com Bueno et al (2015), fazendo um percurso pela história, é possível detectar que, durante a ditadura militar brasileira, o ensino da disciplina de História buscou enfatizar certa exaltação da pátria, com comemoração de datas nacionais e enaltecimento dos símbolos patrióticos. Tal feito tinha em vista

⁴⁵⁸ Para maiores detalhes conferir FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en le mundo enterro*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

combater um inimigo, denominado comunismo que, no período citado, “ameaçava” impor um Estado totalitário em detrimento da democracia. Já em dias atuais, as ideias de identidade são baseadas nos parâmetros de direito à educação, propostos pela UNESCO, para a construção de uma identidade que se privilegie noções de transnacionalidade e transculturalidade.

Esses conceitos de mudança de identidades nacionais para transnacionais são defendidos pelos Estados interessados em construir os blocos econômicos, dentre os quais destacamos Mercosul, União Europeia, North American Free Trade Agreement (NAFTA) e Asia- Pacific Economic Cooperation (APEC) (BUENO et al, 2015, p. 106).

Então, tendo em vista beneficiar os blocos econômicos presentes no mundo atual, busca-se, de certa forma, apagar memórias individuais ou coletivas, e também construir ideologias baseadas em concepções pré- formadas de como enxergar o mundo, pensar e engendrar os saberes (BUENO et al, 2015).

Neste seguimento, tendo em vista aprofundar a temática em questão, passamos a refletir mais de perto sobre como estão estruturados os cursos de formação inicial, no que se refere ao contato que o licenciando possui com o seu futuro local de trabalho, ou seja, de que forma o estágio e prática de ensino o preparam para o seu ofício, assunto que abordaremos adiante.

2. O ESTÁGIO, A PRÁTICA DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE HISTÓRIA

Neste tópico partimos da indagação sobre em que medida, a realização do estágio supervisionado e a prática de ensino nos cursos de formação inicial de História, podem contribuir para a futura atuação docente. Assim, num primeiro momento, lançaremos o olhar sobre o estudo de Fonseca e Martino (2015), que buscaram compreender os subsídios oferecidos pelo estágio supervisionado e a prática de ensino para a formação de novos professores. Em seu trabalho intitulado *O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História*, os autores citados analisam os aspectos teóricos e práticos que abarcam a formação docente de alunos do curso de licenciatura em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, Franca, considerando, principalmente, o momento em que os mesmos devem realizar regências e estágios na rede pública.

Fonseca e Martino (2015), relatam que foi possível observar ao longo dos anos, certo “choque” com a realidade da profissão docente por parte dos discentes quando adentram a escola pública. A situação ainda se torna mais grave quando se trata de licenciandos oriundos de escolas particulares, uma vez que não estão habituados ao que se via. Tais fatos favoreceram a elaboração de inúmeras indagações:

Partiu-se do pressuposto de que o estágio, realizado na licenciatura, na maioria das vezes caracteriza-se como um espaço isolado na formação de professores, nem sempre unindo os conteúdos teóricos apreendidos no decorrer do curso às atividades desenvolvidas fora da universidade (FONSECA; MARTINO, 2015, p. 156).

O conteúdo proposto no curso de formação inicial “(...) pouco contribuem na realização das atividades previstas pelo estágio e pela prática de ensino” (FONSECA; MARTINO, 2015, p. 156), posto que há um desequilíbrio na matriz curricular, sendo a maior ênfase destinada ao bacharelado/ pesquisa, em detrimento das matérias pedagógicas. Esta situação ocorre em outros programas, como veremos mais adiante, mas também na Unesp de Franca, lugar de pesquisa selecionado pelos autores que, por hora, embasam nosso estudo:

(...) a grade curricular, ainda em formato “três mais um” (três disciplinas de caráter histórico- historiográficas para uma de conteúdo didático-pedagógico) acaba por levar o aluno a uma formação desigual, no que diz respeito aos conteúdos teóricos e vivência prática enquanto educador (FONSECA; MARTINO, 2015, p. 157).

Desse modo, não raro, o recém formado adentra o seu locus de trabalho com pouca ou nenhuma informação sobre ele. Esta ideia merece maior reflexão, e ações que visem ao menos amenizar tais dificuldades tão presentes em cursos de formação de professores que contemplem o bacharelado e a licenciatura.

A prática de ensino e o estágio supervisionado, para além de contribuir para a formação do estudante, promovendo reflexões e aprendizagens de grande significância, servem para possibilitar um melhor contato deste com a profissão que logo assumirá.

Segundo Fonseca e Martino (2015), a prática de ensino objetiva contribuir para a relação teórico- prática do discente e deve ser realizada, ao menos, 50% em escolas públicas e, a partir dela, cabe ao futuro professor criar práticas pedagógicas de acordo com os conteúdos de sua formação. O documento que rege é a Resolução CNE/CP n. 2/2012, art. 1, onde consta também que, para os cursos

de licenciatura, são necessárias o cumprimento de 400 horas de prática, distribuídas do começo ao final do curso. Dentro deste mesmo assunto, Agostini e Paim (2006) analisaram relatos de docentes formados pela Unochapecó, nos anos de 2000 e 2002. Durante as entrevistas, constatou-se que o curso de História da universidade citada, requer mudanças em relação ao método de ensino e problemas internos. As primeiras críticas elencadas dizem respeito à desatualização da bibliografia exigida para leitura. Um dos entrevistados relatou que se formou há quase uma década e os textos de leitura obrigatória na universidade em nada mudaram.

Outro aspecto criticado foi à forma como os estágios podem ser realizados, pois nessa universidade os alunos não necessitam frequentar salas de aula para a realização dos mesmos, basta frequentar cursos de formação (AGOSTINI; PAIM, 2006). É unânime a ideia de que “O estágio representa para o aluno uma oportunidade de verificar o acerto de sua escolha profissional, já que é o momento em que a situação ensino-aprendizagem se realiza em toda a sua plenitude” (PONTUSCHA, 1991 apud AGOSTINI, 2006, p. 191). Nesse ponto de vista, no estágio é que também se obtém a experiência para ser usada em sala de aula, uma vez que o aluno tem a possibilidade de mudar metodologias tradicionais que até então haviam lhe servido de referência, olhar criticamente e, sobretudo, transformar o aluno em agente histórico:

O estágio deve ser uma experiência criativa e enriquecedora para o futuro professor, e não, um espaço onde vai reproduzir na prática, ensinar não é, apenas, transmitir conhecimentos; é fazer do aluno o agente da construção de seu próprio saber e de sua prática social. Cabe ao professor prover as experiências adequadas e necessárias e orientar alunos na vivência dessas experiências (REGO, 1992 apud AGOSTINI; PAIM, 2006, p. 191).

Assim, na realização do estágio, o futuro docente que está em formação deve compreender que não deve apenas reproduzir conteúdos apreendidos em sua formação inicial, mas enxergá-lo como espaço para aquisição de experiência e entendimento de sua função em sala de aula que é formar cidadãos conscientes de seu papel histórico. Ademais, o futuro professor poderá fazer com que sua experiência seja positiva e, aos poucos, construirá a sua própria forma de atuação em sala de aula, sua identidade (AGOSTINI; PAIM, 2006).

Por outro lado, ressalta que o estágio não deve estar desvinculado da pesquisa, pois o docente deve ter em vista a produção do conhecimento e não ser apenas um executor de conteúdos existentes em livros didáticos. Para tanto, os professores entrevistados no estudo de Agostini e Paim, sinalizaram que o estágio

deve ser sempre guiado, acompanhado por um professor para que os resultados sejam positivos.

Sobre a correlação entre teoria e prática, o estudo realizado demonstra que a primeira propiciou uma melhoria na atuação, porém divergências neste âmbito, segundo as autoras, permanecem, uma vez que:

(...) uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de estágio supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre a teoria e prática (AZEVEDO, 1991 apud AGOSTINI, 2006, p. 195).

Desse modo, percebe-se nitidamente a eminente necessidade de se atrelar teoria e prática.

Apesar de todos os problemas elencados até aqui, alguns professores mencionaram também a grande disputa que existe atualmente entre o profissional docente e as novas tecnologias, o que revela a urgente necessidade de modificação na formação docente e na metodologia de ensino. Foi no estágio que alguns buscaram modificar o modo de ensinar, abandonando um pouco o giz e a lousa, fazendo uso de recursos tecnológicos em suas aulas (AGOSTINI; PAIM, 2006).

No que tange à presença do professor orientador em sala de aula, muitos entrevistados no estudo de Agostini e Paim (2006) relataram certa insegurança, por medo de estarem sendo avaliados. Os autores sugerem que seria interessante a realização de debates, antes e depois dos estágios de regência, com o objetivo de promover a cooperação. Falar do que se espera e o que acontece na prática, poderia propiciar, talvez, maior segurança.

Outra crítica que aparece nos relatos, diz respeito ao uso do livro didático. Os entrevistados explicam que, quando se prepara aula para o estágio, planejam, usam o próprio material, elaboram seus textos, mas, quando começa a trabalhar, a maioria das escolas faz uso do livro didático. Tal situação faz questionar se as universidades estão, de fato, preparando os futuros professores para a realidade que terão que enfrentar. Além do mais, consideram que os professores atuantes na escola pública estadual, não possuem tempo para planejamentos e tornam-se escravos do livro didático (AGOSTINI; PAIM, 2006).

Talvez a saída encontrada para a questão da relação entre teoria e prática, não esteja no aumento do número de horas dedicadas a um, em detrimento do outro, mas que haja uma maneira inovada de produzir conhecimento. Nesse

quesito, pode-se pensar no uso de uma metodologia que seja atrelado o estágio ao trabalho de conclusão de curso:

Na graduação realizada pelos depoentes, os acadêmicos são orientados no período do estágio a trabalhar com o tema do projeto de pesquisa. Esta experiência vem demonstrando grande participação dos alunos e assim proporcionando mais interesse pelas aulas de História. Pois, os temas das pesquisas que foram trabalhados fazem com que os alunos se sintam sujeitos da História e assim juntos possam produzir novos conhecimentos (AGOSTINI; PAIM, 2006, p. 198).

Dessa maneira, a relação entre o estágio e o trabalho de conclusão de curso, faz com que o futuro professor tenha maior domínio do assunto e, conseqüentemente, mais segurança durante a realização do estágio.

Tendo em vista os pontos elencados até aqui no que se refere ao estágio, devemos considerá-lo, nas palavras de Agostini e Paim (2006, p.199): “(...) a partir de uma perspectiva nova, como espaço de trabalho e formação e também como encontro entre experiência e conhecimento”. Ainda dentro deste mesmo tema, Flávia Eloisa Caimi (2009), em seu artigo A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial, ressalta a necessidade de ir ao encontro de possibilidades que visem sanar a situação da formação de professores de história, pois já não basta mais apenas fazer denúncias ou descrições. Para tanto, tem como foco:

(...) a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de acadêmicos de História em situação de estágio curricular, atentando mais para suas potencialidades, conquistas e avanços do que para suas provisórias limitações, embora não me furte a tentar compreendê-las. Ao invés de erigir prescrições a respeito do que os professorandos ⁴⁵⁹ deveriam ou não realizar em suas aulas, tenho procurado compreender o que eles fazem, por que agem de determinada maneira, de que processos cognitivos e de quais sentidos produzidos derivam suas escolhas e decisões em sala de aula. (CAIMI, 2009, p. 28).

A autora parte de considerações sobre os processos de aprendizagens realizados no curso de licenciatura em História de uma universidade do Rio Grande do Sul. Assim, o estudo de Caimi (2009), surge de uma pesquisa- intervenção feita com vinte e seis alunos de graduação em História, em fase de finalização do curso, quando do cumprimento do estágio obrigatório. Com o objetivo de investigar o saber fazer docente, esta autora faz uso de metodologias no andamento da disciplina que seriam capazes de oferecer apoio no processo de formação dos licenciandos e coletas de dados da pesquisa. A primeira estratégia metodológica objetivou:

⁴⁵⁹ A autora faz uso da terminologia “professorando” para referir-se a passagem de aluno- professor.

(...) a inserção do grupo- sujeito num ambiente virtual de aprendizagem especialmente proposto para a disciplina, com vistas a potencializar as trocas individuais e fomentar processos de conceituação da ação docente numa perspectiva coletiva e cooperativa e (...) a instauração de um processo de escrita memórias de aula, como condição possibilitante para ampliar a capacidade de ver e de pensar a própria ação docente. (CAIMI, 2009, p.30).

Os primeiros dilemas encontrados no estágio, que foram enfrentados pelos professores e registrados nas memórias de aula ou no ambiente virtual 460, se referem ao grande desinteresse dos alunos demonstrada também na falta de vontade pela realização das atividades e, ainda nos registros. A partir deste estudo, a autora expôs que é possível perceber claramente que há uma idealização de aluno por parte dos docentes em formação, que não é visto na prática. Além disso, as estratégias utilizadas pelos futuros professores, são basicamente as mesmas que experienciaram em algum momento em sua própria vida: ameaças com notas, reprovação, punição por parte da direção, entre outros (CAIMI, 2009). Desse modo:

O confronto entre as expectativas- geralmente positivas e idealizadas- acalentadas pelos professorandos e o contexto escolar que se lhes apresenta demanda a implementação de estratégias emergenciais, lançando-os à adoção de medidas “não autorizadas” pelo referencial construído na formação profissional, mas amplamente utilizadas e legitimadas no contexto e na tradição escolar. A distância entre o ideal de uma teoria ainda não suficientemente apropriada e o real de um contexto de emergência e imprevisibilidade faz aflorar concepções e práticas tidas pelo discurso acadêmico como tradicionais, produzindo oscilações entre a tradição e a inovação, entre o possível naquele momento da sala de aula e o necessário numa proposta pedagógica progressista. (CAIMI, 2009, p. 33).

Dessa forma, para conseguir alcançar os seus objetivos, o futuro professor começa a ter comportamentos próprios da tradição escolar, como dito acima, devido ao não preparo adequado para lidar com as mais variadas situações que possam surgir em seu cotidiano. Dos pontos analisados, Caimi (2009), conclui que os professorandos acabam por reproduzir os hábitos de seus antigos professores, no intuito de manter a ordem em sala de aula para obter êxito em suas propostas.

No que tange às contribuições pelo estágio no enfrentamento dos diversos dilemas impostos pela prática, a partir da interação e socialização das experiências dos novos docentes, os relatos observados no ambiente virtual e nas memórias de aula, “(...) os professorandos vão produzindo outros/diferentes sentidos

⁴⁶⁰ Para saber mais sobre o programa *ambiente virtual* e o funcionamento das *memórias de aula*, ver CAIMI, Flávia Eloisa. A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009.

sobre a profissão” (CAIMI, 2009, p. 35). Constata-se, assim, o surgimento de um olhar diferenciado sobre o ser docente, a escola e os alunos. Nota-se que os futuros professores, se aproximam, de modo gradativo, “(...) de uma atitude mais reflexiva da docência (...), do reconhecimento de inúmeras possíveis causas dos conflitos, dos efeitos de sentido que suas ações produzem perante os alunos” (CAIMI, 2009, p. 36). Ainda sobre a importância da realização do estágio na graduação, esta autora constata que os professores em formação deixam de ver a sala de aula como um espaço somente de ansiedades e inseguranças, mas um local de conquistas também. Dessa maneira, percebe-se o aporte positivo do estágio na formação do novo professor que, analogamente, aos poucos:

(...) revela maior compreensão de que a aula, como espaço privilegiado de ensino- aprendizagem, não se faz pela vontade exclusiva o professor (...), atuam como maior disposição de ouvir o aluno, (...) num exercício de alteridade que contribui para superar o olhar dicotômico da relação professor- aluno. Reconhecem a necessidade de construir a relação pedagógica sobre as novas bases (...). Evidenciam, em certa medida, a superação de posições defensivas e/ou acusatórias quanto aos obstáculos e perturbações externas à sala de aula, em favor de atitudes explicativo-compreensivas das diversas situações restritivas e/ou impeditivas do trabalho docente (CAIMI, 2009, p. 37).

A partir da leitura do trecho supracitado, é possível notar as mudanças ocorridas na postura do aluno que aprende a ser professor e realiza o estágio. Ao ter contato com o sujeito de seu trabalho, realiza uma didática não mais de punição, mas de compreensão perante as mais diversas situações impostas por sua prática. Em dias atuais faz-se necessário um professor investigativo, que torne sua aula um diálogo criativo, capaz de envolver os discentes, retirando-os de uma condição de passividade, prática que se torna viável a partir da realização do estágio em sua formação, como foi visto (CAIMI, 2009).

No que se refere ao cumprimento do conteúdo, segundo Caimi (2009), a partir dos dados analisados em seu estudo, emergem algumas eventualidades entre efetivar o que foi estabelecido no plano de aula ou atentar às circunstâncias mostradas pelos discentes, questões estas que são colocadas como preocupantes pelos alunos.

Considerando o estágio sob outra perspectiva, ou seja, àquela que está dentro dos muros das universidades, Caimi (2009, p. 40), relata que:

Dentre as principais mudanças operadas na legislação concernente às licenciaturas nos últimos anos, a ampliação da carga horária referente às práticas de ensino e estágios constitui, seguramente, a que mais gerou polêmicas e controvérsias entre os profissionais que atuam nos cursos de

história. Isso porque colocou em questão a especificidade das licenciaturas frente aos bacharelados e forçou a que fosse repensada, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, a relação entre “conhecimentos específicos” e “conhecimentos pedagógicos”. Sem entrar no mérito dessa polêmica, acredito que tanto uns quanto outros – sem qualquer hierarquia de valor e importância – são fundamentais na formação do professor de história.

Nessa perspectiva, no que tange à dicotomia teoria e prática, entende-se, para esta autora, a importância de serem trabalhados em medidas equivalentes nos cursos de formação inicial.

De acordo com a autora é de suma relevância que se invista, durante o curso, “num processo pedagógico”, que permita aos futuros profissionais, “(...) como sujeitos do conhecimento, construir posicionamentos epistemológicos que lhes permitam entender os (também próprios) processos de construção cognitiva” (CAIMI, 2009, p. 40). Em outras palavras, seria aprender o quê e como fazer com os conteúdos aprendidos durante o curso de formação inicial. E, pensar o curso de formação inicial como prática reflexiva sobre o que se faz, requer o reconhecimento do docente como alguém que constrói seus saberes ao longo de suas vidas, não o caracterizando como um sujeito que apenas transmite “(...) os saberes trazidos do exterior pelos que supostamente detém os seus segredos formais” (CAIMI, 2009, p. 40). Sob esse ponto de vista, significa entender a importância da atuação docente em sala de aula como forma de possibilitar maior reflexão em torno daquilo que o futuro professor realizará, cotidianamente, em sua profissão. Todavia:

O modelo de treinamento, ainda tão presente em muitas propostas de formação inicial de professores, embora aparentemente possa amenizar os receios e ansiedades que em breve terão uma sala de aula e um processo de ensino aprendizagem sob sua responsabilidade, é limitado para alcançar a diversidade e complexidade das relações que se estabelecem nesse contexto. Sua limitação reside no fato de separar o fazer e o compreender, de dicotomizar a ação e a reflexão, de dissociar a prática e a teoria (CAIMI, 2009, p. 41).

Assim, para a autora emerge a necessidade de romper com modelos em que se privilegie a separação em detrimento da junção dos conceitos a serem trabalhados para a formação do professor. Para esta autora, teoria e prática, agir e refletir, devem ser, saber o que se faz e por quê se faz em sala de aula, primordial para a formação do profissional docente.

Dentro deste mesmo assunto, neste artigo, partimos de observações sobre o modo pelo qual o docente de História é projetado no curso de formação de inicial e quais são as contribuições de tal formação para a sua atuação cotidiana.

Desse modo, no tópico seguinte, apresentamos a pesquisa de campo, cujo intuito foi investigar a forma como os próprios professores refletem sobre a formação recebida.

3. CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

Neste tópico buscamos indagar alguns professores sobre as contribuições do curso de graduação para a atuação docente. Os mesmos ressaltaram a grande ênfase dada às disciplinas teóricas em detrimento das pedagógicas nos cursos de formação inicial. Destacaram haver certo distanciamento com a realidade, ou seja, a formação recebida não os prepara para as mais variadas situações cotidianas que são impostas pela prática docente. Apenas um professor não realizou críticas a este respeito. Foram classificadas duas categorias temáticas: pontos positivos e negativos da formação inicial docente.

3.1. CATEGORIA TEMÁTICA 1: Pontos positivos da formação inicial

Três professores apontaram a abordagem teórica do curso como sendo a que mais contribuiu positivamente para a sua formação: “(...) desde o início, foi a busca e a leitura de fontes, a ampliação do conhecimento sobre a História numa visão mais crítica” (Professor 4- grifo nosso). Concomitantemente, ao passo que a ampliação do conhecimento proporcionada a partir do estudo das fontes é vista como algo positivo, a crítica centra-se em torno da grande ênfase destinada a esta vertente em detrimento das disciplinas pedagógicas. Apenas um professor citou como contribuição positiva a realização dos estágios, onde foi possível observar mais de perto a realidade da profissão docente: “Quando a gente começou a fazer os estágios, eu consegui observar melhor essa realidade” (Professor 2).

De acordo com Tardif (2011), os saberes dos professores são plurais e heterogêneos. Estudos revelam que, para o exercício da profissão docente, não é suficiente somente os saberes oriundos das universidades. Por outro lado, sem ele a mesma também não se realiza plenamente.

Dentre a pluralidade dos saberes docentes, está o que Tardif (2011) classifica como saberes disciplinares, ou seja, àqueles conteúdos adquiridos na formação inicial na forma que se organizam atualmente nas universidades, separados em disciplinas. Nessa perspectiva, questionamos qual a relação do

professor com tais os seus saberes? Podemos ainda indagar, qual a conexão que o docente estabelece entre os saberes profissionais – aqueles utilizados, diariamente, em sua prática-, e os conhecimentos obtidos nas universidades?

Não raro, as relações dos professores com os seus saberes é a de: “(...) “transmissores”, de “portadores” (...) de saber, mas não produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instancia de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (TARDIF, 2002, p. 40). De acordo com este mesmo autor, os saberes disciplinares precedem a profissão docente, estão nela, mas são exteriores a ela, não se designando como produto da mesma. Soma-se a isso a noção de que não são os docentes os responsáveis por selecionar, definir e controlar tais saberes, pois já estão inseridos nos cursos de formação inicial antes mesmo que os futuros professores adentrem as universidades. Mediante a probabilidade de se considerar os professores como meros executores e transmissores de saberes, Tardif (2002), vai além e fala de uma relação de alienação entre os professores e os saberes e questiona se isso não se deve ao fato de que: “(...) essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância- social, institucional, epistemológica-, que os separa (...)” (p. 42), dos saberes produzidos por outros. Nesse sentido, como resultado de suas pesquisas, Maurice Tardif (2002), constata a existência de certo distanciamento entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários dos professores:

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário, nem com os contextos concretos de exercício docente”. (TARDIF, 2002, p. 257).

Assim, os cursos universitários para formação de novos professores são sistematizados de acordo com um paradigma aplicacionista do conhecimento, onde o discente cursa as disciplinas e, em algum momento, realizam os estágios para colocar em prática o conhecimento adquirido. Ao final do curso, passam a exercer o ofício sozinhos, buscando aprender na prática e, em sua maioria, percebem que os conhecimentos universitários não são aplicáveis, de modo pleno, na ação diária. (TARDIF, 2002). Ademais, salvo algumas exceções, os pesquisadores, formadores de novos professores, investem tempo insuficiente: “(...)

nos espaços da prática: eles devem antes de tudo escrever e falar diante de seus pares, (...) formar outros pesquisadores por meio de uma formação de alto nível, doutorado e pós- doutorado” (TARDIF, 2002, p. 271), e seus aprendentes não são para escolas de níveis fundamental e médio.

Como observado nos relatos elencados nesta categoria, os professores consideram o aporte teórico recebido em sua formação inicial como algo positivo. No entanto, o que fica explícito é a crítica sobre a falta de um trabalho profundo sobre a prática cotidiana, pois: “Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar (...)”, conhecimentos esses adquiridos na formação inicial, “(...) constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes profissionais a respeito de sua prática (TARDIF, 2002, p 272).

3.2. CATEGORIA TEMÁTICA 2: Pontos negativos da formação inicial

Em relação aos pontos negativos existentes na formação inicial docente, os relatos giraram em torno do distanciamento entre a graduação e a prática docente, ou seja, aquilo que se aprende e o que se vivencia na atuação cotidiana:

De negativo fica muito claro, principalmente hoje que eu trabalho como docente, o distanciamento que existe entre a graduação e a nossa prática docente. Nós não tivemos nenhuma atuação apesar dos estágios, que trouxesse pra gente uma contribuição fiel em relação realidade que nós acabamos vivenciando quando terminamos o curso de graduação (Professor 1- grifo nosso).

Nesse sentido, na opinião dos participantes, as universidades deveriam se preocupar também com uma abordagem em igual proporção e mais detalhada à prática docente e os problemas educacionais que permeiam a educação brasileira. Concordam que se aprende a *ser professor* a partir da prática, mas também que a universidade possui a função fornecer-lhes um alicerce para a atuação:

Ser professor é uma coisa que a gente aprende a ser sendo. Também, não tem como ensinar, mas mesmo assim, acho que discutir os problemas da educação no Brasil era uma coisa importante, ter esse espaço na faculdade (...) A maioria vai ser professor e cai de paraquedas, não dá conta do sistema, não dá conta da estrutura, pede exoneração, e vai trabalhar em banco, etc... Tem muitos amigos meus que caíram fora, que não deu conta, da educação, porque não tiveram base para atuar (...) um monte já tá fora da sala de aula ou nunca pisou numa, e os que estão é por vocação mesmo ou por resistência (Professor 2- grifo nosso).

Sobre formação inicial, Bernadete Gatti (2009), analisa os dados obtidos por meio do Enade 2005 (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) referentes a avaliação que futuros professores fazem do curso que frequentam. Neste quesito a autora expõe também os pontos negativos advindos da formação inicial recebida por estes alunos. Questionados sobre em que medida os cursos lhe propiciaram maior reflexão em relação à realidade do país- analfabetismo; desigualdades; escassez de emprego e moradia; preconceito, criminalidade, entre outros-, de modo considerável, discentes vinculados ao curso de Pedagogia, declararam ter recebido grande contribuição neste aspecto em detrimento das demais licenciaturas. No que se refere às técnicas utilizadas pelos docentes universitários, destacou-se as aulas expositivas com participação dos discentes, ministradas por profissionais atualizados e seguros daquilo que ensinam. Sobre as formas avaliativas, predominam provas escritas, dando pouca ênfase a trabalhos grupais. Tal condição torna-se alarmante quando se observa cursos de formação inicial sob tais moldes, em que se privilegia aulas expositivas e não práticas, pois os docentes recém egressos da graduação tem a tendência a reproduzir, em grande medida, aquilo que viveu enquanto aluno, a didática utilizadas por seus próprios professores.⁴⁶¹ Segundo Gatti (2009), os futuros professores se guiarão mais pelas experiências vividas do que pelas teorias que tiveram contato.

Em que pese essa afirmação, um curso feito à base de apostilas e resumos, e cópias de trechos ou capítulos de livros, é basicamente o que forma a maioria dos atuais estudantes para o magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nos das demais licenciaturas! (GATTI, 2009, p. 175).

Nessa perspectiva, recaindo o olhar para os dados colhidos nesta categoria, é possível entender os motivos pelos quais docentes se preocupam com a busca constante de cursos/ especializações, para preencher as lacunas deixadas por uma formação que não contemplou- pelo menos não com o que seria considerado ideal-, a prática cotidiana.

4. CONSIDERAÇÕES

No que se refere ao recorte estabelecido para a realização deste trabalho, foi possível detectar a existência de lacunas na formação docente.

⁴⁶¹ Existem outras tendências pedagógicas que não serão abordadas neste estudo.

Num primeiro momento, partimos do questionamento sobre como os professores de História deveriam ser formados na contemporaneidade, mediante as intensas transformações que vem acontecendo em vários aspectos da nossa sociedade. Em seguida, abordamos as contribuições do estágio e da prática de ensino para a formação docente, analisando alguns aspectos como, por exemplo, a insegurança, a inter-relação entre teoria e prática, bem como o planejamento das aulas. De acordo com o que foi explanado, fica nítido a necessidade de mudanças que devem ser realizadas nos cursos de formação superior, no sentido de fazer com que, de fato, o estágio contribua positivamente para a formação docente.

Quando investigamos o assunto mais de perto, sob a ótica do próprio docente, ou seja, buscando entender, por meio da pesquisa de campo, a compreensão que este tem da formação recebida, as análises realizadas possibilitaram compreender que um dos grandes desafios impostos à formação inicial na atualidade reside na necessidade de haver um equilíbrio entre os saberes a serem desenvolvidos nos licenciandos.

De acordo com as respostas dos participantes, quase que de forma unânime, fica evidente a existência de uma formação inicial em desequilíbrio, onde relataram a contribuição em grande medida de disciplinas de conteúdos específicos em detrimento das pedagógicas. Muitos se queixaram pelo fato de após o término da formação inicial estar despreparados para lidar com a realidade da profissão docente. Como meio de sanar as deficiências deixadas pela graduação, a formação continuada emerge como saída.

Longe da pretensão de esgotar o tema, este estudo teve como objetivo promover maior reflexão em torno da temática referente as formas como são abordadas na graduação as relações do professor em formação com o seu futuro local de trabalho. Embora tenhamos exposto até aqui nossas conclusões sobre tais concepções, reconhecemos que ainda há muito por fazer para o desenvolvimento do assunto.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Sandra; PAIM, Elison. *Estágio: contribuições para a formação do professor de História*. História & Ensino, Londrina, v.12, p. 187-202, ago. 2006.

BUENO, João Batista Gonçalves; JUNIOR, Arnaldo Pinto; GUIMARÃES, Maria de Fátima. *Formação de professores de História: o desenvolver das noções de*

interação, de significação e de identidade. Revista Territórios e Fronteiras, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan/ jun., 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. *A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial*. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009.

FONSECA, Genaro Alvarenga; MARTINO, Vânia de Fátima. *O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História* in DAVID, Célia Maria, et al., orgs. *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____, (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá, (orgs.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: Construção possível

SILVA, Ana Carolina Bernardes Borges – UNESP⁴⁶²

PERARO, Ana Joice da Silva – UNESP⁴⁶³

SILVA, Marusa Fernandes da – UNESP⁴⁶⁴

PUTINATO, Sefora – UNESP⁴⁶⁵

1. INTRODUÇÃO

A educação, no atual contexto é vista de forma bem complexa. Já que, no que se refere ao modelo hegemônico, na formação de sujeitos produtivos para o mercado. Nesse sentido, pensar em uma educação que não compartilhe dessa ideologia, onde somos educados para sermos passivos, excluídos de todos direitos em relação a existência humana e da formação de sujeitos críticos, conscientes e construtores de suas histórias.

Portanto, não podemos deixar de entender que o significado de educação está intimamente ligado à visão de mundo, de sociedade e de homem que nos são apresentados e que firmam constituindo determinada sociedade em determinado tempo e história.

Podemos entender a educação como a apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola enquanto espaço determinado e privilegiado de produção sintetizado do saber. Isso significa que a escola precisa ser organizada no sentido de que suas ações, que devem ser prioritariamente educativas, devem atingir os objetivos da instituição de formar sujeitos concretos: participativos, críticos, criativos, capazes de viver em sociedade, promovendo o exercício da cidadania, compreendendo a realidade para transformá-la ao ponto de transformar a si mesmo.

A educação deve ter uma visão global do aluno, um ser em formação, que aperfeiçoará seus aspectos físicos, motores, cognitivos, psíquicos e sociais, com sentimentos e emoções, tornando relevante o estudo das dimensões ética e estética. Segundo a prática e a teoria freiriana, a educação fundamenta-se em uma

⁴⁶² Assistente Social, Mestranda em Serviço Social (UNESP/Franca), Bolsista CAPES e membro do grupo de pesquisa GESTA.

⁴⁶³ Assistente Social, Pós-Graduação em Centralidade da Família na Execução de Políticas Sociais, Licenciatura em Ciências Sociais, Mestranda em Serviço Social (UNESP/Franca), membro do Grupo de Pesquisa PRAPES.

⁴⁶⁴ Assistente Social, especializações: Metodologia ao enfrentamento à violência contra crianças e adolescente, Psicossociologia da juventude e políticas públicas, Mestranda em Serviço Social (UNESP/Franca).

⁴⁶⁵ Assistente Social; MBA em Administração Geral, Psicopedagogia, Didática e processos de aprendizagem. Aluna especial em Serviço Social (UNESP/Franca).

ética inspirada na relação “homem-no-mundo”, ou seja, estar no mundo, e na construção de seu “ser-no-mundo-com-os-outros”, isto é, ser capaz de se relacionar com as pessoas e com a sociedade (FREIRE, 2001, p. 108).

Assim, a prática educativa não é uma prática neutra, ou seja, possui uma inegável natureza política. Não é uma prática desinteressada, desligada das relações de poder e de dominação. Uma educação comprometida com as relações de poder, sem o devido cuidado e análise, pode colaborar para a preservação de uma sociedade injusta, que promove e aprofunda as desigualdades.

Diante deste contexto, é importante repensar a importância do Assistente Social na política de educação brasileira, no cotidiano escolar, inserido nas escolas, onde, se materializam os desafios e as possibilidades na busca pela efetivação de uma educação de qualidade superando a tutela dos menos favorecidos em relação aos direitos para que possamos efetivamente atingir a cidadania plena.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

A educação se modifica de acordo com as diferentes conjunturas históricas e sociais presentes. Portanto, cada época e cada sociedade possuem um tipo de educação, cujo objetivo é atender às necessidades de cada período da história.

Durante a Idade Média a educação esteve sob rígido controle da Igreja, portanto os processos educacionais foram orientados por critérios que se baseavam na concepção da existência humana (econômica, jurídica, política) como decorrente da vontade divina, o que significava total obediência aos graus de hierarquias, pois os mesmos eram entendidos como decorrentes de uma ordem naturalmente estabelecida por Deus.

Algumas mudanças foram ocorrendo durante o Renascimento. As sociedades foram se tornando laicas. A educação deste período enfatizou os ideais humanistas e burgueses. Com o Iluminismo iniciou-se a educação estatal, gratuita e obrigatória, no grau de escola primária.

Houve a substituição do ensino de religião pela instrução moral e cívica e um crescente desejo de democratização deste ensino. Ressalta-se a importante

contribuição das ideias pedagógicas, de Jean-Jacques Rousseau e Pestalozzi, para a educação.

Apesar dos graves conflitos que marcam o século XX, foi neste período que o ideal de democratização da educação se espalhou com mais vigor.

No Brasil, a história da educação não pode ser compreendida sem levarmos em conta a contribuição dos jesuítas. Inicialmente o objetivo dos jesuítas era cristianizar, pacificar e tornar os índios dóceis para o trabalho, pois achavam que a educação era a principal via de acesso para tal. Assim, em pouco tempo, o Brasil possuía vários colégios jesuítas, cujo ensino era destinado a poucos, caráter instrutivo, pois apresentaram ensino literário, abstrato e alheio aos interesses materiais e utilitários.

A colonização brasileira viabilizando a produção agrícola com interesse para o mercado europeu, expandiu nossa economia em torno do engenho de açúcar, utilizando o trabalho dos índios e dos escravos, centrada no latifúndio, na escravatura e na monocultura. Com isso, o interesse pela educação foi quase nulo, portanto a quantidade de analfabetos era muito grande. Com as reformas pombalinas, a educação brasileira passou por momentos tumultuados, tomando outros rumos com a modernidade.

A partir de 1920 o processo produtivo industrial foi alavancado no Brasil e as fábricas necessitaram de trabalhadores disciplinados e educados para o trabalho, e que tivessem valores morais e éticos condizentes com os ideais do capitalismo. Destoando com a população quase toda analfabeta, iniciou-se, na mesma década, um ciclo de reformas educacionais com o objetivo de popularizar e democratizar o ensino de forma a estendê-lo as camadas pobres de nossa sociedade.

O Manifesto dos Pioneiros, elaborado em marco de 1932, exprimia alguns desses ideais de mudanças na área educacional, onde afirmava que a educação deveria ser a mesma para todos, leiga, obrigatória, pública, gratuita, e não mais uma educação de classes.

Porém, a universalização da Escola Fundamental fixa-se com a Constituição de 1988 e a publicação da LDB n. 9.394/96.

A Constituição de 1988, representou a ascendência de uma nova era. Houve significativos ganhos políticos e legais no reconhecimento dos direitos sociais, dentre eles a educação, materializada, na Lei de Diretrizes e Bases (lei n.9.394/96). Foi instituída a Década da Educação (art. 87) e, conforme o § 1o, do mesmo artigo, a obrigação da União em elaborar o

Plano Nacional de Educação, um plano decenal em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996). Pela primeira vez na história da educação brasileira, a legislação explicita o reconhecimento dos direitos da população indígena (arts. 78 e 79) e introduz no calendário escolar o dia da Consciência Negra (art. 79-B). Ainda que o consenso, com reconhecidos avanços, predomine no ajuste entre o choque de interesses na elaboração do texto legal, o descompasso ganha vulto por falta de políticas específicas e o processo de implementação. Na pauta das persistências, por um lado, a expectativa dos que buscam na lei a garantia dos seus direitos e, por outro, “a luta conduzida pelos já privilegiados é eminentemente ideológica, ou seja, tem referências universais falseadas, uma vez que está defendendo, de fato, interesses particularizados” (Severino, 2008 p.68). É por isso que há não menos que 17 anos da publicação da nova LDB inquieta não só os profissionais da educação, mas a própria sociedade as lacunas que conferem ao panorama da educação brasileira, um tom de “parece que não vai”. A universalização do acesso à educação básica é uma realidade, mas sem fôlego para dar conta da almejada qualidade e vencer a exclusão. Muitos foram os avanços, mas muitas expectativas se rendem aos ranços mentais que lerdariam o fortalecimento da escola pública e a construção da cidadania, em síntese, da educação como direito de todos. Falamos, por exemplo, da igualdade de condições para o acesso e a permanência, tópico que abarca a educação básica notadamente no que se refere à permanência e a educação superior no atinente ao acesso, que hoje fomenta os debates em torno das cotas e reserva de vagas. Duas frentes que se travam no padrão (im)posto às condições socioeconômicas e culturais do alunado que historicamente nunca coube dentro da escola, porque a “forma” ao ser produzida não buscou seu manequim como medida. (DAVID et al., 2015, p. 124).

A escola, enquanto instituição social, destinada ao ensino coletivo, é parte constituinte e constitutiva da sociedade na qual está inserida. Assim, estando a sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, a escola, enquanto instância dessa sociedade contribui tanto para a manutenção desse modo de produção, como também para a sua superação, tendo em vista que é constituída por relações sociais contraditórias, frisando seu caráter criador, como geradora do conhecimento.

A educação básica está organizada da seguinte maneira: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil (creche e pré-escola) destina-se ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade. O ensino fundamental destina-se ao atendimento de crianças de seis a quatorze anos. O ensino médio, etapa final da educação básica, articula-se à educação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, estruturou a educação nacional sob o modelo de sistemas. Ela definiu, em consonância com a Constituição Federal (art. 211), a organização do sistema educacional, indicando quais seriam as incumbências de cada um dos três sistemas de ensino. Com a política de descentralização da educação, a União repassou aos Estados e aos Municípios

muitas de suas atribuições. A LDB regulamentou a criação de sistemas, objetivando o estabelecimento de metas, a gestão de recursos financeiros destinados à educação, a supervisão de suas unidades de ensino e seu padrão de qualidade, entre outras necessidades, preconizando a existência de conselhos de educação em nível nacional, estadual e municipal.

Durkheim afirma que para cada sociedade existe um tipo de educação.

A educação, portanto, teria suas diferenças nascidas das necessidades próprias de determinado sistema social, ou seja, dependeria da organização social, política e econômica, estabelecida por uma sociedade ao longo do tempo: [...] cada tipo de povo tem um tipo de educação que lhe é próprio, e que pode servir para defini-lo, tanto quanto sua organização moral, política e religiosa. (DURKHEIM, 2001, p. 18).

Se a educação pode servir para a conservação da ordem econômica, social e política, pode e deve ser um instrumento de transformação. A educação, portanto, pode concorrer para conservar e reproduzir a sociedade, como para reformá-la ou para transformá-la. Porém, não devemos pensar a educação como sendo a solução para todos os problemas sociais, mas devemos estar alertas para a relação existente entre saber e libertação. A educação pode colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, e é evidente que uma sociedade mais justa e democrática contribui com o estabelecimento de uma educação de qualidade, mais sólida e eficiente. Atribuindo qualidades que nos distanciarão de formas de opressão e exclusão.

A política é uma relação entre os seres humanos diferentes e plurais, que possui caráter conflituoso, por estarem em sociedades internamente diferenciadas. Os homens e mulheres se organizam politicamente para atingir objetivos comuns, e assim, ou devidamente, fugir do caos que se instalaria se cada um se posicionasse na defesa de seus interesses e objetivos particulares.

Portanto, em um espaço construído por conflitos, a política permite a organização do social como espaço instituído proporcionando a diversificação e multiplicação de direitos de cidadania: um espaço de luta que garante os direitos.

As políticas sociais no Brasil foram desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão. Tais políticas, em especial aquelas de cobertura ampla, universal, tiveram um desenvolvimento tardio, se comparado ao da maioria dos países de mesmo porte econômico. O processo de industrialização que ocorreu no Brasil (1930), resultou

em uma gama de políticas regulamentadoras restritas a setores da classe trabalhadora urbana e industrial. Vale ressaltar, que a existência de políticas sociais está associada a constituição da sociedade burguesa.

Nesse período, uma forte regulamentação de políticas voltadas ao atendimento dos trabalhadores urbanos e, principalmente, da indústria, constituindo-se uma sociedade em que ser detentor de um trabalho formal e regulamentado permite uma vida com maior acesso aos bens públicos. Porém, se há essa ampliação dos direitos sociais vinculados ao trabalho observada nesse momento, o mesmo não se pode afirmar com relação aos direitos civis e políticos. (DUARTE, 2002; CARVALHO, 1995).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo autoritarismo, imposto por mais de 20 anos de regime militar, instalado por meio de um golpe de Estado, mas também expressaram alguns ensaios de ampliação de políticas sociais de cobertura ampla e extensão universal. No plano educacional, a ampliação do direito à educação de quatro para oito anos constitui-se em importante medida de expansão da escolaridade dos brasileiros.

O final dos anos 1970 e início dos 1980 foram marcados pela luta em favor da democratização da educação, da ampla defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da reivindicação por maior participação da comunidade na gestão da escola. A Constituição Federal de 1988, em que pese suas contradições, consolidou em seu texto muitas das bandeiras que os movimentos sociais empunharam nas décadas antecedentes, não só no que se refere ao maior acesso à educação, mas aos direitos sociais em geral.

A tentativa da descentralização, na educação, passa então a nortear as reformas propostas para a organização e administração dos sistemas de ensino, seguindo as orientações gerais no quadro de reformas do Estado.

As políticas educacionais contemporâneas no Brasil espelham exatamente a tendência apontada por Draibe (1993), sendo exemplos: o Fundef e o Programa Nacional do Bolsa-Escola e, mais recentemente, o Programa Bolsa-Família. Observa-se, assim, uma política para os que não conseguem ser cidadãos de fato.

A política educacional no Brasil, atualmente, tem dado maior visibilidade a programas de inserção e dedicado menor atenção às questões da universalização. Isto vem ocorrendo graças ao modelo de reforma educacional em curso desde o início dos anos 1990.

Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas, ao mesmo tempo em que a escola passa a ter maior importância como unidade administrativa.

A descentralização da educação implicará um movimento de repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola. Assim a democratização da educação será compreendida pelo Estado como uma necessidade de procurar imprimir maior racionalidade a sua gestão. Isso tem promovido a focalização de políticas dirigidas aos grupos mais necessitados. Essas estratégias ignoram o fato de que as políticas sociais mínimas, as garantias básicas de uma vida digna em sociedade, sequer chegaram a ser generalizadas. A transferência das responsabilidades do poder central para o local, do Estado para a sociedade, do governo para o não-governo, sobretudo no que se refere à implementação e execução das políticas, tem colocado em risco importantes valores de integração nacional.

Mesmo com as perspectivas e avanços fundamentados na Constituição Federal, os atuais indicadores de fracasso escolar na educação básica questionam a perspectiva democrática e universal da educação. A injustiça social é evidenciada nas grandes diferenças de escolaridade e na distorção idade/série, taxas elevadas de repetência, baixo acesso ao ensino médio, no ensino superior, característicos da população em situação de pobreza.

Há a necessidade de assegurar que a educação se constitua como pesquisa constante, a partir daí sistematize as necessidades já relatadas por professores, alunos, pais, gestores educacionais e estudos, possibilitando a tomada de decisões, o desenho e a implementação de programas e ações específicos que apoiem a organização do trabalho pedagógico da escola e amparem o aluno e o professor. Essa perspectiva requer acessos diferenciados à programas e ações dependentemente da realidade de cada escola. O baixo IDEB - Índice de Desenvolvimento da educação básica, precisa ser percebido como apoio, sintoma e responsabilidade social e não repreensão e punição. Entender a educação como política pública e social pode contribuir para a afirmação da justiça social na escola.

Os índices de fracasso escolar dos pobres observados na escola pública é resultado das ações e omissões (antigas e atuais) do Estado. Sua reversão dependerá da capacidade dos atores das comunidades escolares em opor e resistir, além da sensibilidade do governo para responder aos processos

avaliativos. Devemos incorporar a ampliação e aprimoramento das ações e programas que constituem a política educacional. E é necessário analisar e intervir em todo ciclo. Assegurando que a educação seja entendida como política pública e social capaz de afirmar justiça social e distribuir, democraticamente o sucesso escolar. (DUARTE, 2002, p. 11).

3. SERVIÇO SOCIAL: Contextualizando as origens da profissão. porque, para que e para quem

Para falarmos na profissão de Serviço Social e o papel do Assistente Social na educação, faz-se necessário, iniciarmos com uma breve contextualização histórica da profissão no Brasil. Presente em várias obras específicas, porém, para o trabalho proposto, inferimos a importância em compreendermos como se deu esse processo a partir do século XX, especificamente década de 1930.

A sociedade capitalista em desenvolvimento, época de profundas crises econômicas, com a pobreza e a miséria se alastrando e grandes movimentos sociais do primeiro pós-guerra, o proletário passa a ser protagonista, e a questão social fica clara para sociedade, assim, podendo-se considerar a necessidade de “alguém” para aliviar as tensões sociais.

A origem do Serviço Social está marcada pela assistência voltada aos pobres. Assistência essa, executada por mulheres ricas, damas da sociedade e “boazinha”.

No início, essas damas caridosas, se manifestaram principalmente através da Igreja Católica. Segundo Iamamoto e Carvalho:

Esse processo, que durante a década de 1920 se desenvolve apenas moderadamente, se acelerará no início da década seguinte, com a mobilização, pela Igreja, pelo movimento católico leigo. Surgirá o Serviço Social como um departamento especializado da Ação Social, embasado em sua doutrina social. (1985, p. 142,143).

Além disso, não podemos deixar de inferir a questão política e social, a intervenção do Estado na época descrita, se torna necessária, diante da nova ordem do capitalismo e do descontentamento da população empobrecida. Assim, a assistência social passa a ser dividida entre o Estado e a Igreja, como forma de conter as mazelas e principalmente ter o controle social. Em Estevão (2005, p. 10-11): “Estado e Igreja vão dividir tarefas: o primeiro impõe a paz política (e com toda

violência necessária), a Igreja, ou melhor as Igrejas (Católica e Protestante) ficam com o aspecto social: trata-se de fazer caridade”.

Com todos esses acontecimentos e a sociologia tentando dar explicações racionais fora da religião, que uma Assistente Social norte-americana, Mary Richmond, no início do século XX, começou a pensar e a escrever sobre o Serviço Social. Pontuando em Estevão (2005, p. 18): “Para Mary Richmond, dar ajuda material para as pessoas pobres não era Serviço social, era apenas um osso do ofício, mas não o próprio ofício”.

No entanto, para o aparecimento do Serviço Social enquanto profissão reconhecida na divisão sócio técnica do trabalho houve um trajeto a ser percorrido. As primeiras formas se deram no processo de industrialização e urbanização e com a ação limitada e paternalista. A Liga das Senhoras Católicas e a Associação das Senhoras Brasileiras, apesar do lento desenvolvimento, que se organizaram e criaram as bases materiais e humanas, que a partir da década de 1930. Estevão (2005, p. 47): “[...] permitiram a expansão da ação social e o surgimento das primeiras escolas do Serviço Social no Brasil.

Em 1936, fundada a primeira escola de Serviço Social em São Paulo, ligada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, seguida pela PUC - Rio de Janeiro. Após a criação das primeiras escolas, ocorre à institucionalização do Serviço Social, isto significa que, o governo vai criando instituições que assumiram a assistência social e legalizando a profissão no Brasil.

Apesar de tantas mudanças e avanços, as atuações dos assistentes sociais no período, continuaram sendo as mesmas exercidas pelas pioneiras no começo do século: prevenir a desordem social e a desorganização das famílias proletárias.

Após a legalização da profissão, a criação do Conselho Nacional do Serviço Social, em 1938, indicando a preocupação do Estado em relação à assistência pública, mesmo sem resultados práticos.

Foi a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a primeira instituição pública, criada por decreto-lei na área de Assistência Social, nascida em 1942. A LBA, organização a nível nacional, dando apoio às escolas de Serviço Social já existentes e o surgimento de novas escolas nas capitais, onde, não haviam. Possibilitando, assim, o auxílio na formação técnica dos profissionais. Em relação às técnicas de trabalho, continuou as mesmas nos moldes norte-americanos.

Em relação a Gênese do Serviço Social, segundo Carlos Montaño:

O Serviço Social é uma profissão que, por sua ambiguidade nas expectativas e conceituações, por suas mudanças de rumos, às vezes significativos, tem dedicado um importante espaço intelectual à tentativa de responder sobre as causas de sua origem como profissão e sua legitimação, bem como das funções que cumpre na sociedade e no Estado. (2007, p. 19).

Dando continuidade a trajetória do Serviço Social, podemos pontuar que foi na década de 1960, que os profissionais começaram a repensar a profissão, e com embasamento teórico pautado em Marx, Materialismo Histórico Dialético, que os assistentes sociais passaram a ter uma visão crítica e política, não apenas no Brasil e sim em toda a América Latina, iniciaram uma reflexão com o Movimento de Reconceituação.

Esse momento aconteceu em plena vigência da Ditadura Militar, com elementos importantes no processo de rompimento do conservadorismo e de renovação do Serviço Social. Levando a profissão a romper com a alienação ideológica a que até então se submetera.

No final da década de 1970, início dos anos de 1980, que a teoria Marxista inicia uma efetiva interlocução com a profissão. Segundo Piana (2009, p. 98): “Outras estratégias passaram a compor a prática profissional: educação popular, assessoria a setores populares, investigação e ação e principalmente a redefinição da prática da Assistência Social.”.

O Serviço Social, avançando na década de 1990, em meio a consequências desastrosas da lógica capitalista, no modelo da lógica neoliberal. Avançando com o Código de Ética do(a) Assistente Social, Lei n. 8.662/93 de regulamentação da profissão. Pois não podemos esquecer que os assistentes sociais também são trabalhadores no exercício cotidiano. Segundo Piana, podemos pontuar:

Na década de 1990, as consequências da lógica capitalista excludente e destrutiva, desenhadas no modelo de globalização neoliberal, contribuem para a precarização e a subalternização do trabalho à ordem do mercado, para a desmontagem dos direitos sociais, civis e econômicos, para a eliminação da estrutura e responsabilidade do Estado em face da “questão social”, para a privatização dos serviços públicos e empresas estatais e atingem diretamente a população trabalhadora, rebatendo nos profissionais do Serviço Social enquanto cidadãos trabalhadores assalariados e viabilizadores de direitos sociais”. (PIANA, 2009, p. 99).

O Serviço Social traz um legado, ressaltando o seu protagonismo dinâmico e crescente, aparecendo como profissão consolidada na sociedade brasileira, sustentada no projeto-ético político, comprometido com valores e princípios que apontam para a autonomia, a emancipação e a defesa da liberdade e da equidade. Projeto esse, que está em consolidação que depende da categoria dos assistentes sociais de suas articulações com outras categorias que partilham dos mesmos compromissos com a sociedade e a mobilização que se trava com a mesma, na luta pelos direitos civis, sociais e políticos de todos cidadãos. Piana (2009, p. 108): “Trata-se de um projeto que está se consolidando hegemônico no interior da categoria, isto porque, ele tem raízes efetivas na vida social brasileira, vinculando-se a um projeto societário antagônico ao das classes possuidoras e exploradoras, [...]”.

A efetivação do projeto-ético político do Serviço Social exige de nós enquanto assistentes sociais, que cada vez mais recriemos um perfil profissional e identidade própria e consolidada, ultrapassando limites e superando a ideologia do assistencialismo, do favor, da caridade.

Lutando pelos direitos e pela cidadania plena. Nessa reflexão, que podemos inferir a importância do Assistente Social na política de educação brasileira. Busca pela qualidade desde a elaboração, implantação e implementação de políticas públicas.

No próximo capítulo, pontuaremos a importância do Serviço Social na educação, os desafios diante de práticas que continuam carregadas de interesses da classe dominante sobre a tutela dos menos favorecidos em relação aos direitos básicos, permanecem e reproduzem a lógica de quem detém o poder e direciona a educação para seus interesses.

4. SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA

Como vimos no decorrer do primeiro capítulo, a educação no Brasil se deu de forma irregular, ou seja, não era garantido o acesso à escola a todos os cidadãos, contudo, percebemos que de acordo com as transformações societárias, mudou-se também a forma de implantação da educação na sociedade.

A necessidade de fortalecimento da qualidade e implementação das políticas educacionais se faz presente a anos atrás, contudo a inserção de um profissional que faça ligações entre a efetivação e alcance das mesmas a população tem colocado e atraído o assistente social neste cenário de conflitos e lutas educacionais.

Pela educação ser instrumento social com âmbito cognitivo e social atribui, ao assistente social campo atuante. O processo educativo envolve diversos espaços: o próprio sujeito, a família, as organizações de cultura, a política, e dentre elas a escola.

A luta pela educação constitui uma expressão da questão social, visando o atendimento de sua necessidade, reconhecendo-a como direito social.

A inserção do Serviço Social na Educação se dá a partir do final da década de 1930, na era Desenvolvimentista de Getúlio Vargas, com a criação em 1942 do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sendo o assistente social “requisitado a trabalhar no SENAI com vistas ao ajustamento e disciplinamento do operário às exigências impostas pelo contexto da época”, em 1946 é instituído o Serviço Social da Indústria (SESI), no pós-guerra.

Tanto o SENAI quanto o SESI se estabelecem com o objetivo de qualificar a mão de obra, com vistas a necessidade da indústria naquele momento, tendo no Serviço Social aporte para ações voltadas ao controle do operário. O Serviço Social então se insere nas empresas, com as mesmas perspectivas de atuação na educação e nos outros segmentos da vida social, principalmente com o desenvolvimento da indústria brasileira nas décadas de 1950 e 1960. A partir de 1964 com o Golpe Militar a educação ganha novos contornos, sendo o “modelo educacional congruente com a concretização do seu modelo econômico” expressa através de uma perspectiva positivista. (PAULO NETTO, 2008, p. 58).

No decorrer das décadas, e devido as conquistas da população no que tange a garantia de direitos, a educação passou a ser considerada um direito social (Constituição Federal de 1988, artigo 6º), ou seja, todo e qualquer cidadão tem direito a educação regular, independentemente de sua classe econômica, política e social.

Assim como a educação há outros direitos sociais preconizados na Constituição Federal de 1988 que garantem que “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à

SILVA, Ana Carolina Bernardes Borges; PERARO, Ana Joice da Silva; SILVA, Marusa Fernandes da; PUTINATO, Sefora

maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (artigo 6º). Tais direitos sociais são garantidos na forma da Lei em diversas políticas públicas e a partir de iniciativas privadas, seja diretamente ligada ao Governo, ou não.

O Serviço Social, como já vimos segundo capítulo, tem como objeto de intervenção a questão social, sendo que uma das formas de promover a justiça social é a partir de intervenções realizadas junto a sociedade nos diversos segmentos da realidade social.

No cenário nacional da educação, que apresenta avanços tecnológicos e novos paradigmas sobre a educação ao Serviço Social, é muito importante refletir os motivos que demandam a presença do assistente social na educação e não só expressar de um desejo profissional em ocupar mais um campo. (PIANA, 2009, p. 160).

Se faz fundamental o debate sobre o Serviço Social na educação, uma vez que no espaço escolar há diversas manifestações das expressões da questão social que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no âmbito educativo, conforme nos coloca Piana:

Outro aspecto a considerar são as refrações da questão social que se manifestam no cotidiano escolar e interferem no processo de ensino e aprendizagem, como a evasão escolar, o baixo rendimento, a indisciplina, a agressividade do aluno e de profissionais, o uso de drogas, a violência, o preconceito, o despreparo dos educadores, exigindo diálogo e aproximação dos profissionais da educação com os setores e as categorias profissionais das demais políticas sociais: a saúde, a segurança, a assistência social, a cultura, ganhando contornos específicos a partir das realidades regionais e municipais do País. (PIANA, 2009, p. 160).

Contudo é importante ressaltar que a questão social se dá devido ao neoliberalismo, que se apresenta de diversas formas na sociedade, seja pela negação de uma educação de qualidade, seja pela ausência de políticas públicas efetivas no que tange a garantia de direitos pré-estabelecida na Constituição Federal de 1988.

Segundo Almeida há quatro focos centrais de atuação do/a Assistente Social na educação, sendo:

O primeiro envolvendo as ações e atividades que convergem para a garantia do acesso da população à educação escolarizada [...] O segundo foco relaciona-se às atividades e ações que visam garantir a permanência da população nas instituições educacionais [...] O terceiro foco diz respeito às ações e atividades que são realizadas pelos assistentes sociais com o intuito de garantir a qualidade dos serviços prestados no sistema educacional [...] e O último foco relaciona-se ao desenvolvimento de atividades que apontam para o fortalecimento das propostas e ações de gestão democrática e participativa da população no campo educacional. (ALMEIDA, 2004, p. 9-10).

Dessa forma o profissional do Serviço Social inserido na educação tem como proposta uma intervenção interdisciplinar, no sentido de somar junto ao processo educativo, realizando um trabalho com o aluno, a família e a comunidade.

O projeto profissional Assistente Social está na defesa dos direitos humanos e na recusa do preconceito.

O Assistente Social propõe a defesa e aprofundamento da democracia, como socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida. Deve promover ruptura de práticas tradicionais de controle, tutela e subalternização, informação de direitos e serviços.

Deve rever a organização do trabalho na escola, a distribuição da autoridade e poder, incluindo os relacionamentos interpessoais, pautando-se por relações corporativas que visam, em última instância, a aquisição cultural para a realização dos sujeitos.

Lutar pela educação de toda criança e adolescente e estendê-la as famílias, ampliando o horizonte cultural visando a “conquista de uma consciência superior [...] cada qual consegue compreender seu valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e deveres” (GRAMSCI, 1999-2002, p. 24).

O assistente social inserido nesse contexto educacional pode contribuir para a efetivação da democratização da educação em vários sentidos, ou seja, desde a luta pela ampliação do acesso da população à escola pública; a participação de toda a comunidade escolar nas instâncias de poder decisório existentes no âmbito da escola, até na relação da escola com a família, a comunidade e a sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do ensino foi lenta e irregular, por falta de uma formulação da política educacional e sempre esteve em atenção aos interesses de uma classe dominante para a permanência no poder.

Em contrapartida, a educação como instrumento de forças sociais deve ensinar a evitar formas de opressão e alienação. Deve elevar as massas a fim de que se tornem capazes e autônomas no enfrentamento da opressão. Pelo processo educativo deve envolver o sujeito, a família, as organizações de cultura, a política, e dentre elas a escola, a qual deve estar preparada para formar um cidadão capaz de

usufruir de direitos e executar seus deveres com naturalidade e em prol do bem comum.

A luta pela educação constitui uma expressão da questão social, visando o atendimento de sua necessidade, reconhecendo-a como direito social. O envolvimento da comunidade escolar para a apropriação do conhecimento do cidadão e sua maneira de assumir posturas em sociedade, melhorando-a e enriquecendo-a, deve estar presente nos objetivos de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Usufruir de uma equipe multifuncional se faz necessário e a atuação do Assistente Social traz grandes benefícios ao sucesso escolar, bem como o desenvolvimento de uma sociedade baseada na equidade e empatia de seus participantes.

As instituições escolares são espaços contraditórios de embates entre as diferentes concepções de mundo. O projeto profissional do Assistente Social está na defesa dos direitos humanos e na recusa do preconceito. Deve rever a organização do trabalho na escola, a distribuição da autoridade e poder, incluindo os relacionamentos interpessoais, pautando-se por relações corporativas que visam, em última instância, a aquisição cultural para a realização dos sujeitos.

A projeção ideal da atuação do Assistente Social está na construção de uma sociedade que propicie um pleno desenvolvimento para a invenção e vivência de novos valores, o que, evidentemente, supõe a erradicação de todos os processos de opressão e alienação, além de uma escolarização que garanta a qualidade dos serviços prestados a população.

O papel educativo do assistente social é desvelar a realidade social, socializando informações que possibilitem a população ter uma visão crítica que contribua com sua mobilização social visando a conquista de seus direitos.

Uma das formas de pressão para a conquista de direitos é a mobilização da comunidade escolar por intermédio das instâncias de poder decisório existentes na própria escola pública. O Assistente Social deve assegurar a participação da comunidade escolar nos espaços de tomadas de decisões.

Democratizar as relações de poder no interior da escola é um exercício de participação, é um passo importante para mobilizar a consciência crítica e participativa da população em especial das famílias, muitas vezes subalternizadas pela própria condição social e de dominação cultural que a sociedade lhes impõe.

O Serviço Social e a Educação devem caminhar juntos e integrados visando a luta da emancipação humana construindo sujeitos sociais e percebendo-os sempre em processo de construção, observados sempre em relação a coletividade e o ser no mundo com o outro.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE. E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para o menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMEIDA. N. L. T. A educação e os processos políticos-pedagógicos de construção de novas formas de sociabilidade. In: Dahmer, L.; ALMEIDA. N. L. T. (Orgs.). **Serviço social e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

_____. **Serviço social e política educacional: Um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. 2004. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. **Lei n. 9.394/96**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Desenvolvimento de la ciudadanía en Brasil**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

DAVID. C. M. et al. (Org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

DEL PINO. M. Política educacional e exclusão social. In: GENTILLI, P. (Org.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DRAIBE. S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo/neoliberalismo. Revista USP, n. 17. São Paulo, 1993.

DUARTE. A. M. C. **Estado, políticas sociais e recomposição de hegemonia: o caso da previdência social**. 2002. 286f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2002.

DURKHEIM. É. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ESTEVÃO. A. M. R. **O que é serviço social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FREIRE. P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOMES. M. A.; PEREIRA. M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciênc. Saúde coletiva**, v.10, n.2, p. 357-363, 2005.

GRASMCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

IAMAMOTO. M. V.; CARVALHO. R de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MENEZES. M. T. C. G. **Políticas sociais de assistência pública no Brasil**: em busca de uma teoria perdida. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1992.

MONTAÑO. C. **A natureza do serviço social**: Um ensaio sobre a gênese, a “especificidade” e sua reprodução. São Paulo: Cortez, 2007.

PAULO NETTO. J. A autocracia burguesa e o “mundo da cultura”. In: _____. **Ditaduras e serviço social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós - 64. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA. J. A. **A história do serviço social na educação na trajetória do projeto ético-político**. Vitória: Conselho Regional de Serviço Social 17ª Região, 2012.

PEREIRA. P. O estado de bem-estar e as controvérsias da igualdade. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1996.

PIANA. M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SPOSATTI. A. et al. **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

STRECK. D. R. **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: Desafios e perspectivas para efetivação dos direitos sociais

RIBEIRO, Priscila Maitara Avelino – UNESP⁴⁶⁶

OLIVEIRA, Josiani Julião Alves de – UNESP⁴⁶⁷

SILVA, Paula Ravagnani – UNESP⁴⁶⁸

SILVA, Ellen Braune Reis – UNESP⁴⁶⁹

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação surge das reflexões/discussões e sistematização das atividades e seminários desenvolvidos na disciplina nomeada “Dimensão social nas políticas educacionais: a interface da educação e do Serviço Social” no programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP- Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” Campus Franca. Tem como objetivo a socialização das reflexões dos seminários, sistematizações dos estudos e processos de construção e (des) construção do saber apreendido e do acúmulo teórico acerca da problemática. Caracteriza-se como ensaio teórico, com pesquisa bibliográfica e documental de autores que discutem a temática problematizada. No primeiro item foi evidenciado breve contexto da educação brasileira, bem como os embates, avanços e desafios que a política educacional tem vivenciado. Posteriormente, uma breve contextualização acerca da profissão Serviço Social e sua constituição. Por fim foram apontados aspectos importantes no que tange a inserção da profissão Serviço Social legalmente instituída no ambiente escolar, apontando suas contribuições juntos a equipe escolar e das famílias atendidas nas escolas públicas.

2. EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Novas configurações velhas reproduções

466 Assistente Social e Doutoranda . Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. E-mail: maitara@hotmail.com

467 Assistente Social. Doutora e Docente na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. Pós-Doutorado Universidade de Aveiro Portugal. E-mail: josianiju@gmail.com

468 Assistente Social e Doutoranda. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. E-mail: paularavagnani1@gmail.com

469 Pedagoga e Aluna Especial do Doutorado- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. Docente da educação básica pela SEESP. E-mail: braune.ellen@gmail.com

SILVA, Ana Carolina Bernardes Borges; PERARO, Ana Joice da Silva; SILVA, Marusa Fernandes da; PUTINATO, Sefora

As primeiras experiências pedagógicas desenvolvidas no Brasil , iniciado do modelo colonizador fundada e fundamentada nos princípios eurocêntricos. Vindo também os jesuítas com discurso da fé católica para disseminar o trabalho educativo. Este modelo de educação perdurou por 210 anos, entre o período de 1549-1759. Não se pode negar que a escola desempenhava enquanto aparelho ideológico do estatal através da igreja Católica e Estado promovendo domínio e alienação como forma de reprodução.

Não obstante o paradigma evolucionista que pregava o domínio da cultura europeia em detrimentos dos colonizados, aparece desde dos primórdios da educação brasileira, assim era imposto a ideia da cultura onipotente, ou seja nas palavras de Michael Apple buscava o “consenso cultural”.

O período jesuítico demonstra o rompimento da educação indígena com a chegada dos jesuítas, em março de 1549 que foi comandado pela padre Manoel de Nobrega com costumes e a religiosidade europeia, além dos métodos pedagógicos. Este modo de educação durou cerca de 210 anos, que foi interrompido com a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal. Os ideais de Pombal era organizar as escolas para servir aos interesses do Estado. (PAIVA: ALMEIDA, 2012).

Inicia-se o processo de institucionalização da escola no final do período do império e começo da Primeira República no Brasil. A pré-escola deve ser tratada como um espaço criativo, diversidade cultural, ampliação das experiências infantis, e não como passatempo, buscando e fomentando a autonomia das crianças. Neste mesmo contexto a classe dominante apropria-se deste espaço para potencializar a mão de obra qualificada para o Estado, para das respostas e suportes aos interesses da burguesia. Nesta contracorrente que a educação vem sendo sucateada em detrimento da lógica do capital e sua mercantilização.

Infelizmente no Brasil as coisas aconteceram tardiamente, pois somente vinte anos depois de governo militar que se inicia as mobilizações sociais da população, com destaque no proletariado junto aos sindicatos, partidos socialistas para reivindicarem direitos. Não obstante os resultados destas lutas começa com o a eleição do primeiro presidente da República eleito pelo voto direto o Fernando Collor de Melo, que inicia a movimentação e concretização dos direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988, que afirma no seu Art.6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: Desafios e perspectivas para efetivação dos direitos sociais – p.

previdência social, a proteção maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (EC nº 26/2000). Importante defender o acesso a educação com um direito defendido pela Constituição Federal de 1988, e na perspectiva de qualidade, não na lógica de qualidade neoliberal, mas emancipadora, qualidade como princípio pleno.

Vale ressaltar que o direito a educação já tinha sido contemplado e defendidos na Declaração do Direitos Humanos em 1984, no entanto a educação não conseguiu avançar como previa tal legislação. Embora a educação tem apresentado pontos importantes e positivos enquanto um direito, e principalmente no acesso universal mesmo com todos as fragilidades. O campo educacional ainda vivencia os assombros da alta burguesia em manipular o espaço escolar em detrimento de currículos mínimos engessados, hierarquizações e verticalizações e processos avaliativos com formas de repressões e punições. É preciso questionar qual modelo de educação se busca construir, ou ainda a educação têm sido espaço democrático e de direito?

A educação, assim como outras áreas está vinculada com o desenvolvimento do capitalismo monopolista, advindo do processo de contra-reforma do Estado, houve a proliferação dos índices de desemprego, redução salarial e retrocessos com relação aos direitos pautados e assegurados pela Constituição Federal de 1988. Os vários níveis da educação tem se conectado às reformas na década de 1990, assim como outras políticas, dessa forma, o ensino superior no Brasil e a reforma do mesmo estão em conformidade com os moldes do Neoliberalismo dependente de organismos internacionais (PEREIRA, 2007).

Na educação, nota-se o bombardeamento por reformas na década de 1990, bem como outras políticas. Em especial a reforma do Estado no ensino educacional tem sido adequados aos moldes do sistema capitalista sob orientação do organismos internacionais com características de diversificação de cursos e de tempo.

A educação no Brasil gesta-se os conjuntos de decretos e medidas provisórias que favorecem a consolidação da contra-reforma da educação pública e a expansão do ensino privado, com discurso de democratização de acesso ganha terreno, pautado em uma lógica produtivista para as mudanças curriculares, priorizando o currículo ao contrário da qualificação, mercado de diploma.

Deste modo, é imperioso que os profissionais educadores, assistentes sociais, pedagogos, gestores, famílias assumem o papel pleno de cidadania na luta por efetivação plena do direito a educação laica, gratuita e de qualidade.

3. NOTAS INTRODUTÓRIAS DA PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL

O Serviço Social como outras profissões vivenciam os rebatimentos das mudanças do Ensino Superior no viés da lógica perversa de mercado no neoliberalismo. Nos anos de 1930, a profissão esteve vinculada a Igreja Católica, desenvolvendo a ação social no CEAS, pautado nos pressupostos das bases, tomistas, depois na sua nova versão apoiada ao Estado no neotomismo e positivismo, funcionalismo. Em 1936, surge a primeira escola de Serviço Social em São Paulo, ainda nas bases das Igreja católica.

Já em 1940, o Serviço Social brasileiro sofre as influências do pensamento europeu no modelo franco-belga, com um a formação moral nos princípios doutrinatórios das encíclicas papais. Em 1950, desenvolvendo uma ação repressora, de busca de consenso aos filhos da relação trabalho X capital, devido acirramento das expressões da Questão Social, o assistente social interviam na relação ver, julgar e agir, sob influencia norte americana, do Serviço Social, de caso, grupo e comunidade. (

Diante de tal cenário, os assistentes sociais, começam a questionar seu fazer profissional, na busca de uma identidade profissional construída e não mais atribuídaá favor do Estado e da Igreja Católica. Todo o processo de tentativa de ruptura acompanhou historicamente o Serviço Social, sendo efetivado somente em 1980 com o movimento de reconceituação, que traz consigo a construção de um projeto ético político crítico, pautado nas bases da teoria sócia crítica. Todo o processo de renovação do conservadorismo no Serviço Social, se deu dialeticamente e acompanhando todo o percurso histórico que o Brasil vivenciava.

Partindo da análise do atual estágio da reestruturação produtiva e dos ajustes neoliberais no Brasil, constatou-se um processo de contra-reforma do Estado, que resultou o aumento do desemprego, rebaixamento salarial, retrocessos de conquistas através da organização sindical e Constituição Federal de 1988, e os serviços públicos sobrecarregados.

Assim, o Serviço Social se constitui enquanto uma profissão legalizada pela Lei de Diretrizes Bases da Educação. Possui Código de Ética de 1993 do Assistente Social, as Diretrizes Curriculares de Curso de Serviço Social de 1996 e a Lei de Regulamentação 8.662/93, que respaldam e legalizam o trabalho profissional do Assistente Social em diversos espaços ocupacionais. A formação do profissional bacharel em Serviço Social, possibilita uma formação generalista para atuar na saúde, educação, jurídico, assistência social, previdência social, entre outros espaços. Deste modo que esta investigação busca apresentar subsídios teóricos acerca da importância da inserção do Assistente Social no espaço escolar da escolar públicas, somando força com a equipe escolar.

4. INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO ESPAÇO ESCOLAR: UM CAMINHO A SE CONSTRUIR

Pensar a inserção do Assistente Social na educação, parte da premissa do projeto de Lei nº 3.688, de 2000 e nº837 de 05 de julho de 2005, que garante a inserção do Assistente Social na educação. As escolas têm pela importante na construção de identidade da sociedade, no entanto os alunos ao inserirem no espaço escolar levam consigo as realidades sociais vivenciados em suas vidas e representações sociais. Diante desta problemática faz-se necessário que os profissionais conheçam e percebam a realidade dos alunos e de suas famílias, assim segundo o CFESS (2001), os problemas sociais a serem combatidos pelo Assistente Social na área da educação são: Baixo rendimento escolar; evasão escolar; desinteresse pelo aprendizado; problemas com disciplinas; insubordinação a qualquer limite ou regar escolar; vulnerabilidade às drogas; atitudes e comportamentos violentos; gravidez precoce, entre outras realidades apresentadas no espaço escolar.

Deste modo, o Assistente Social somará forças com demais profissionais para tornar a escola um espaço de inclusão social, garantido a emancipação dos educandos tornando-os sujeitos do seu próprio mundo.

A questão da inserção do Assistente Social no espaço escolar são reflexões que educadores têm em comum, sendo que as leituras apontam que o trabalho do Serviço Social na realidade institucional geram mudanças positivas no cenário, assim nas palavras de Amaro et Alii:

SILVA, Ana Carolina Bernardes Borges; PERARO, Ana Joice da Silva; SILVA, Marusa Fernandes da; PUTINATO, Sefora

“Educadores e Assistentes Sociais são profissionais que compartilham desafios semelhantes: ambos tem na escola seu ponto de encontro. Podemos, assim, acenar para uma possível prática interdisciplinar se considerarmos a Educação como práxis que se realiza concretamente na escola, e o Serviço Social como disciplina profissional que tem nas relações sociais seu objeto de atenção e faz da prática sócio-educativa o eixo básico de sua intervenção. (...) Mas, o que consagra o encontro interdisciplinar é a idéia de complementaridade recíproca entre as áreas e seus saberes” (Amaro ET alii, 1997, p.39).

Partindo do pressuposto acima este ensaio procura identificar a atuação do assistente social no cerne da educação, articulado juntamente com a equipe técnica pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

Salienta-se o questionamento se de fato a atuação do assistente social contribui positivamente para o diálogo entre diversos profissionais na educação, faz necessário citar Delors: “Certos serviços de apoio, como os de uma Assistente Social ou de um Psicólogo escolar, parecem-nos necessárias e deviam existir sempre” (2001,p.160). Não apenas “serviços de apoio”, mas profissionais Pedagogos, Assistentes Sociais, Psicólogos e Educadores que buscam trabalhar em equipe visando melhorar a qualidade do ensino escolar.

Para definir a prática do assistente social, faz necessário Paulo Freire pois contribui com seus estudos, ele afirma que no momento em que um assistente social, por exemplo, se reconhece como “o agente da mudança”, dificilmente perceberá esta obviedade: que, se seu empenho é realmente educativo libertador, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação. São ao contrário, são agentes da mudança quanto ele. A não ser assim, ao vivenciar o sentido da frase, não fará outra coisa senão conduzir, manipular, domesticar. E, se reconhece os demais como agentes da mudança, tanto quanto ele próprio, já não é o agente desta e a frase perde o seu sentido. (FREIRE 1983).

Assim como os educadores o trabalho do Assistente Social na educação deve necessariamente fomentar a autonomia, criticidade e reconhecer os alunos e seus familiares como sujeitos de sua própria história.

Importante demonstrar que há disputas no campo educacional por parte de diversas profissões inclusive do assistente social. Como diz Almeida:

“Os novos significados que o campo educacional passou a ter para os assistentes sociais, contudo podem ser examinados a partir de dois eixos: a posição estratégica que a educação passou a ocupar no contexto de adaptação do Brasil à dinâmica da globalização, e o movimento interno da categoria, de redefinição da amplitude do campo educacional para a compreensão dos seus espaços e estratégias de atuação profissional” (2000, p.20).

Por fim, outra justificativa se deve pela contribuição do assistente social para o conhecimento da realidade social e atuação nas famílias da comunidade. Como diz Arias e Silva:

“O Serviço Social poderá contribuir para o conhecimento da realidade social onde a escola se insere tendo em vista a adequação do projeto educacional a essa realidade e participar de ações desencadeadas a partir da escola ampliando os limites de sua ação à família é a comunidade” (ARIAS; SILVA, 1998, p.68)

Fazendo um levantamento do tema na área identificou-se que há vários autores com interesses similares na problemática acerca da interface da educação com o Serviço Social, Almeida contribui para os estudos presentes, pois discute o Serviço Social na educação não focando em somente espaço de trabalho e renda, mas no concreto de possibilidades de uma ampliação teórica, política e instrumental, Almeida afirma:

O campo educacional torna-se para o assistente social hoje não apenas um futuro campo de atuação de trabalho mas sim um componente concreto de seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelados, visto que encerra as possibilidades de uma ampliação teórica, política e instrumental da sua própria atuação profissional e de sua vinculação às lutas sociais que se expressam na esfera da cultura e do trabalho, centrais nesta passagem de milênio (2000, p.74).

Pensar na contribuição da atuação do Serviço Social na educação, deve-se questionar como se dá o processo de formação profissional para somar força no trabalho da prática, Nicolau diz:

A formação profissional fornece os referentes intelectivos para o exercício profissional do assistente social, através dos cursos de Serviço Social oferecidos pelas universidades públicas ou privadas- lugar por excelência da produção do saber intelectual- que indica um fazer desvinculado da prática concreta: um dever ser. Todavia, os referentes do fazer - profissional são construídos, também, a partir da experiência vivenciada pelo assistente social nas instituições, espaço por excelência do fazer concreto, no qual subjaz um saber, de fato dominante, muitas vezes em contradições com o saber da formação (1999, p.16).

Contudo o profissional assistente social tem a necessidade da formação continuada, para compreenderem as mudanças no mundo societário e acima de tudo proposições criativas e eficazes para o enfrentamento das expressões da questão social nos diversos campos de atuação do fazer profissional. Assim Delors argumenta o seguinte:

[...] o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores como, como aliás os membros das outras profissões, devem começar

admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da sua vida: precisam se atualizar a aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida (2001,p.161-162).

Assim, o trabalho do Assistente Social no que tange a relação com outros profissionais, Arias e Silva diz: O Serviço Social assim como outros profissionais de áreas afins tem uma função na equipe pedagógica da escola numa perspectiva interdisciplinar (1998,p.68).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida o campo educacional tem vivenciado metamorfoses múltiplas desde sua constituição até a atualidade (2017). Mas não se pode negar a educação evidenciou avanços no que tange ao acesso enquanto um direito social e universal, mas as persistências ainda perduram. Os ranços do modelo educacional advindo dos jesuítas e portugueses, perduram em uma escola que ainda é excludente, não valorizando as diversas culturas e formas singulares de aprendizado.

Assim, é importante que os profissionais e educadores que estão inseridos no espaço escolar construam uma escola pública, com diversidade cultural, formas diversas de aprendizado e processos pedagógicos pautado na neurociência e outras formas de aprendizado crítico, propositivo e autônomo.

Não se pode negar que as escolas públicas tem a necessidade de ter o Serviço Social na sua estrutura curricular e disciplinar, para somar força á equipe pedagógica escolar, no enfrentamento das expressões da Questão Social, diagnosticando e intervindo nos problemas sociais com competência no campo educacional.

É imperioso que o Estado cumpra seu papel fornecendo condições humanas para a efetivação da politica educacional enquanto um direito universal e com qualidade e não priorizando os ditames da ofensiva neoliberal que a educação têm sido submetida em detrimento de órgãos internacionais que priorizam o número em detrimento da qualificação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **O Serviço Social na Educação**. Revista Escrita , n.6. Brasília: CRESS, jul. 2000.

AMARO, Sarita, Alves et alii. **Serviço Social na Escola**: o encontro da realidade com a educação. Porto Alegre. Sagra Luzzatto, 1997.

ARIAS, Eidinê, Corsi; SILVA, Helena Almeida. Serviço Social Escolar-uma experiência junto ao ensino público. **Cadernos de Serviço Social**, n.12. Campinas/SP: Ed. PUC, 1998.

APPLE, Michael.W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL; Ministério da Saúde. **Estatuto da criança e do adolescente**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 95 p. (Série E. Legislação e Saúde).

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo. Cortez; Brasília. MEC, UNESCO, 2001.

IAMAMOTO, Marilda, Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo / **"Extensão ou Comunicação?"** – Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira; Prefácio de Jacques Chonchol; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Ed. 7 (Coleção o Mundo Hoje)

MARTINELLI, Maria Lúcia. O Serviço Social na Transição para o próximo milênio: desafio e perspectivas. **Serviço Social e Sociedade**, n.57. São Paulo: Cortez, jul.1998.

NICOLAU, Maria, Célia Correia. **O saber do fazer**(representações sociais do saber profissional de assistente sociais). Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 356.p. Natal, 1999.

PAIVA, Eduardo Antônio Pedreira; ALMEIDA, Jonas da Silva. E educação reflexiva em uma escola de Feira de Santana. In: **Serviço Social na educação**: um olhar a partir daquele que estão na formação profissional/organizado por Marcela Mary José da Silva- Bahia: UFRB.

SEXUALIDADE E GÊNERO: Concepções de alunos de uma escola pública do interior paulista

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar – UNESP
OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de – UNESP

1. INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (UNESCO, 2003) define a adolescência como um período de vida compreendido entre os 10 aos 20 anos, contudo várias teorias acerca da adolescência apontam que este período da vida tem se prolongando cada vez mais. A literatura revela que esta fase é diferenciada para cada indivíduo e que envolve particularidades da construção do psiquismo tão complexas que é impossível limitá-la em uma faixa etária estreita. As divergências na conceituação e limites etários sobre a adolescência têm sido influenciadas pelas inúmeras mudanças sociais ocorridas na atualidade. Para alguns, a adolescência iniciaria antes dos 10 anos em virtude do acesso das crianças a um mundo de informações disponibilizado pelos meios de comunicação e terminaria após os vinte anos, em decorrência das dificuldades dos jovens frente às responsabilidades financeiras, laborais e afetivas da vida adulta (BURAK, 2001; BOCK, 2007).

A adolescência fornece ao indivíduo elementos para lidar com as mudanças corporais, repensar a posição na sociedade, objetivos de vida e principalmente sua importância no mundo. É um período de transição que engloba fatos, ações e mudanças diretamente ligadas à construção do sujeito. Carvalho; Rodrigues; Medrado (2005) referem que a adolescência é um fenômeno originado na sociedade ocidental. Um conceito construído na virada do século XIX resultante do prolongamento da vida dos indivíduos propiciados pela chamada Revolução Vital, que estendeu a grande parte da população facilidades como saneamento, água potável, melhores salários, alimentação e habitação adequadas. As mudanças sociais consideradas para admitir indivíduos como adultos na sociedade forjaram a definição de “adolescência” como a conhecemos hoje.

O adolescer vem acompanhado por mudanças físicas, emocionais e sociais. As mudanças físicas decorrem do crescimento do corpo que na puberdade começa a liberar hormônios sexuais responsáveis por mudanças corporais. O adolescente precisa conviver com impulsos que o invadem e que o levam a ter

pensamentos com os quais ele ainda não sabe lidar. Há o confronto com um corpo que parece não ser mais seu, um corpo que precisa ser descoberto e testado, o que instiga esse indivíduo a se colocar em situações nem sempre compreendidas pela sociedade. Esta mudança de condição social de criança para uma condição na qual se começa a vivenciar aspectos da vida adulta é intensa permeada pela sensação de ansiedade, envolvendo profundas modificações de conceitos, de visões e de formas de encarar o mundo.

Neste processo, o adolescente precisa aprender a lidar com a sexualidade como forma de se relacionar com o mundo. A sexualidade é um dos mais complexos aspectos do ser humano, apesar disto, quando tratado na sociedade possui zonas de silêncio e interdição (FOUCAULT, 1993, 1994). A educação sexual que deveria propiciar um espaço de reflexão sobre a sexualidade, um dos assuntos que mais mobilizam adolescentes (SZWARCOWALD, 2000) é um assunto que muitas vezes as famílias delegam à escola, e as escolas se omitem de abordá-lo.

Assim a discussão da sexualidade é quase inexistente nas escolas e quando ocorre, os temas são tratados de modo temeroso, utilizando-se de discursos prontos, focados no corpo biológico e medicalizados. Mesmo depois da revolução sexual na segunda metade do século XX, quando se intensificou a discussão sobre sexualidade humana e relacionamentos interpessoais, abordar o tema sexualidade ainda é adentrar em um solo fértil de tabus e reticências, principalmente em sala de aula (MATIAS; SILVA; MIRANDA, 2013). Ou seja, na escola, a sexualidade é reduzida à relação sexual e aos processos biológicos, desconsiderando-se os sentimentos envolvidos, a afetividade e os aspectos sociais. Os adolescentes, na maioria das situações, são somente instruídos de como devem se proteger contra a gravidez indesejada e a contaminação por Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

Costa; Souza (2003) ao traçar um panorama histórico sobre a educação sexual no Brasil, referem que desde o início do século XX ocorrem tentativas de se *“integrar a educação sexual aos currículos escolares através dos discursos médico-higienistas”* enfatizando, a partir de uma perspectiva foucaltiana, que estas podem ser lidas nos documentos que norteiam a educação, como um dos mecanismos de agenciar a vida humana através da sexualidade, na medida em que o tema ‘Orientação Sexual’ é tratado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais

(BRASIL, 1998), principalmente como um mecanismo de regulamentação da sexualidade, através de estratégias dos campos da saúde e da biologia, para prevenir e controlar as DST, a contaminação por HIV, o abuso sexual e a gravidez indesejada.

Os mesmos autores referem ainda que na medida em que a sexualidade é abordada nas escolas tendo por base esse mecanismo, os discursos sobre a sexualidade se restringirão a aquisições de conhecimentos científicos sobre o corpo independente da historicidade e cultura desse corpo, naturalizando desse modo as sexualidades masculina e feminina (visão determinista), na medida em que a relaciona aos atributos biológicos de ser homem e ser mulher (visão essencialista).

Contrapondo-se a essas visões deterministas e essencialistas Louro (1998) destaca que as questões da sexualidade e das relações de gênero atravessam todas as instâncias da vida social: dos direitos humanos à publicidade; do emprego à participação pública; da saúde ao lazer; da representação artística aos objetos de consumo; da televisão ao cinema; da política ao jornalismo; da religião à ciência. Contudo, a sua inclusão nos currículos escolares tem sido lenta, difícil e fragmentada, pondo em confronto atores sociais e discursos que apelam à Ciência mas, raramente, mobilizam os seus saberes. Há que entender a sexualidade nas suas diversas manifestações, tanto genitais como não genitais, reprodutivas e não reprodutivas, não esquecendo que a vivência da sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, concepções, símbolos, convenções (LOURO, 1998).

Louro (2008, p. 23) destaca que aprendemos a viver a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos das variadas instâncias sociais, desse modo, as muitas formas de:

experimental prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas.

Se a sexualidade presente em toda nossa vida, se caracteriza por nossas sensações, emoções e sentimentos, o prazer vivenciado na execução de diferentes atividades como comer ou estudar é, assim como o aspecto biológico e o ato sexual, dimensão da sexualidade.

Para auxiliar os adolescentes associar a sexualidade a diversos termos dentro de uma dimensão ampla, como expressão corporal, relação sexual,

sentimentos, afetividade, manifestações de preferência sexual e de orientação sexual em suas diversas manifestações, tanto genitais como não genitais, reprodutivas e não reprodutivas, abarcando aspectos sociais, culturais, éticos, filosóficos bem como diferentes linguagens, concepções, símbolos e convenções (LOURO, 1998) faz-se necessário que o espaço escolar oportunize situações para a “subjetivação do conhecimento”, ou seja, favorecer situações para a transformação do conhecimento em caso pessoal. Diante destes fatos, é necessário que os atores sociais que compõem a comunidade escolar compreendam a orientação sexual como emancipatória, como momento no qual, os alunos são convidados a refletir sobre assuntos referentes à sexualidade para que, conhecendo seu corpo, sentimentos e valores, possam vivê-la de maneira plena. (SOUZA PINTO, 1997)

Neste contexto, os trabalhos em orientação sexual devem possuir uma dimensão reflexiva, isto é, devem convidar os adolescentes a pensar sobre as questões biológicas que circundam o tema, tais como o conhecimento acerca de seu próprio corpo, prevenção à gravidez indesejada, às DST e AIDS, mas, sobretudo, pensar sobre a afetividade, as desigualdades, as discriminações e os preconceitos que envolvem os diferentes estereótipos sociais, como os relacionados à questão de gênero, por exemplo, estabelecendo juízos e valores sobre os mesmos. Ainda em relação a este, é necessária também uma dimensão crítica capaz de subsidiar os adolescentes para que estes ao abrirem horizontes questionem, julguem e ajam sobre seus valores e os socialmente impostos, na busca da superação da visão biologizante e determinista que envolve a temática sexualidade (CARVALHO *et al*, 2005; REIS; RIBEIRO, 2005).

Na tentativa de se alcançar a reflexão e a criticidade, o professor deve construir um ambiente propício para as discussões mostrando-se confiável, acessível e disponível aos adolescentes, compreendendo que os alunos buscam o prazer e as respostas às curiosidades e dúvidas geradas pela vivência da sexualidade. Sendo assim, ao promover espaços de reflexão sobre sexualidade, o professor deve sentir-se à vontade para tratar de tais assuntos com os adolescentes, não se utilizando de verdades absolutas e moralismos, uma vez que preconceitos e tabus vão de encontro ao que se deseja construir durante as discussões (REIS; RIBEIRO, 2005; BARCELOS *et al*, 1996).

Ao propiciar uma visão reflexiva e crítica de situações e/ou temas referentes à sexualidade, cria-se um canal dialógico favorecedor para o

entendimento e introjeção das informações, conduzindo assim às mudanças de posturas como observado por Maia (1993) citado por Barcelos *et al* (1996):

[...] já foi comprovado que a informação, por si só, não muda a postura. Esta possui um componente cognitivo que depende daquele, mas que a transcende, é maior do que ela. Quando trabalhamos o conhecimento e a informação objetivamos a mudança tanto do cognitivo quanto na postura (conativo). A informação isolada tende a ser genérica e impessoal e por isso não encontra ressonância dentro da pessoa. Quando usamos uma vivência individual para passar a informação, nós a tornamos pessoal e individualizada, e aumentamos a possibilidade de que ela seja ouvida e integrada. (MAIA, 1993, *in* BARCELOS *et al*, 1996, p. 151).

Diante destes fatos, problematiza-se as relações existentes entre sexualidade e juventude na escola, enfocando a visão de um grupo de jovens, suas motivações, ideário e perspectivas sobre sexualidade e gênero.

Portanto, o presente trabalho tem por **Objetivo** analisar as concepções sobre sexualidade e gênero, de 27 estudantes de um sétimo ano de uma escola pública do interior de São Paulo, com os quais foram desenvolvidas oficinas sobre os referidos temas.

2. METODOLOGIA

Adota-se para esse trabalho um cunho cartográfico, compreendendo que o que temos em um processo de pesquisa e intervenção é um desenho resultante dos encontros, visto que, como afirma Rolnik (1989, p. 6) “a cartografia se faz ao mesmo tempo em que um território”, nesse movimento não se pretende empreender verdades, mas construir compreensões. Como afirmam Passos e Barros, nessa perspectiva:

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber- fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18).

Os dados foram coletados ao longo de oficinas de sexualidade e gênero desenvolvidas com 27 estudantes do sétimo ano de uma escola pública do interior paulista. Para tanto, os encontros sobre sexualidade foram estruturados de modo a favorecer a dialogicidade do grupo na tentativa de se alcançar a subjetivação das informações, assim como a reflexão acerca de crenças e sentimentos. Foram cerca de doze encontros, com frequência semanal.

SEXUALIDADE E GÊNERO: Concepções de alunos de uma escola pública do interior paulista – p.

O registro dessas experiências deu-se através de um diário de bordo (AUN; MORATO, 2009). Como afirmam Aun e Morato (2009, p.123) *“os diários de bordo não são apenas possibilidade de restituição da historicidade de uma pesquisa; são também o narrar a biografia da experiência de um profissional, na perspectiva de quem comunica como ocorreu o revelar-se do outro a esse profissional/pesquisador”*.

No que se refere ao processo de análise dos dados, na perspectiva cartográfica não há um distanciamento necessário para que o mesmo se efetive, conforme Passos e Barros (2015):

A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados.

3. RESULTADOS

Os resultados foram organizados em dois eixos, sendo eles: concepções sobre sexualidade e concepções sobre gênero.

3.1. SEXUALIDADE

Constatou-se que os estudantes compreendem predominantemente sexualidade a partir de um viés biologicista, afirmando-a como: sexo, ato sexual, DSTs, gravidez. Abaixo apresentam-se algumas respostas escritas por alunos à pergunta “o que é sexualidade” que exemplificam a constatação do reducionismo biologicista:

- Sexo
- DST, sexo, gravidez
- Sexo, opção sexual
- Sexo, doenças sexuais
- É o que está relacionado com reprodução
- Reprodução de seres e tudo que está ligado a parte pubiana entro outro órgão interno
- Que sexualidade é quando dois indivíduos formam um novo individuo
- Pra mim sexualidade é ter atos sexuais
- Reprodução de seres

Em uma das respostas compareceu a referência a relações sexuais com pessoas do mesmo sexo, contudo a mesma apresenta apenas dois resultados para o ato sexual: gerar filhos ou transmitir doenças.

- É a junção de 2 indivíduos normalmente de sexo oposto, ou mesmo de sexo igual, e através disso pode gerar filhos ou transmitir doenças para seu parceiro quando não usa preservativo.

Destaca-se que a questão do prazer e da relação com o próprio corpo, assim como com o outro de forma mais ampla, não comparecem no conjunto dessas respostas.

Alguns afirmaram sexualidade como sendo a orientação sexual da pessoa, indicada como opção, e/ou associam também à “diferença entre os sexos”.

- É a opção sexual
- Sexualidade é a personalidade da pessoa feminino e masculino ou seja é a identidade sexual e também envolve sexo
- Sexo, opção sexual
- Sexo, doenças sexuais, opção sexual
- Gosto sexual, sexo, mulher, homem
- Duas pessoas que se gostam, forma de reprodução e gênero sexual de cada um
- Definição do sexo masculino e feminino
- Diferença de sexo
- Entendo sexo, gênero sexual, identidade sexual, gravidez, DST, AIDS, etc.

Assim, entende-se que não há clareza do que seja orientação sexual, gênero, identidade de gênero.

Apenas três estudantes trouxeram outros elementos como: sentimento, relacionamento e questões sociais.

- Namorar, gostar de alguém, sentimento, amor, identidade de gênero, masculino, feminino.
- Entendo que é coisas do corpo humano, nossos sexos, "o relacionamento."
- É a maneira que a pessoa se vê na sociedade, a opção sexual dela, etc.

3.2. GÊNERO

No que se refere mais especificamente ao gênero, nota-se que não se trata de tema com o qual possuem intimidade, indicando a carência de discussão sobre o mesmo, inclusive, no espaço escolar. Assim, em muitos momentos, observaram-se posicionamentos que indicavam desconhecimento do assunto, como pode ser ilustrado por falas como:

- Gênero é o tipo
- Tipo de cada coisa
- Não sei
- Não sei explicar
- É um tipo de coisa
- O tipo da pessoa, tipo o gênero daquele menino é gente boa

Entre aqueles estudantes que conseguiram se posicionar mais claramente, contata-se a predominância da concepção binária – masculino ou feminino – pautando-se para essa definição especialmente nos genitais de nascimento, como pode se exemplificar através de respostas dadas por estudantes em momentos de oficinas, tais como:

- Gênero é o que a pessoa é masculino e feminino
- Se é homem ou mulher
- Masculino e feminino
- Tipo de sexo
- Eu acho que gênero é definir se é menino ou menina

Poucos estudantes concebiam a existência de uma dimensão social na configuração dos entendimentos sobre o gênero, apenas em dois momentos, quando problematizou-se inicialmente a questão, houve posicionamentos que indicaram essa dimensão:

- É como a sociedade te classifica, por exemplo você gosta de rosa, mas é homem, gosta de usar roupa de mulher, mas é homem
- Definição de algo desde o começo de sua criação.

Por outro lado, a dimensão pessoal na configuração do gênero foi mais presente nos posicionamentos. Em alguns, nota-se um caráter mais determinista, em outros a atribuição de uma participação do sujeito em sua constituição. A título de exemplo, têm-se afirmações, tais como:

- Cada um por um modo de ser com sua personalidade
- O que é
- Diferença o que cada um tem de característica
- Cada pessoa tem o seu como modo de se vestir, de andar e de se viver
- Gênero é o estilo da pessoa se é mulher ou homem
- Cada um tem seu gênero sexual, forma de se vestir e coisas do tipo
- Que é seu jeito próprio
- É uma característica própria
- Gênero seria um estilo

- Nomeação, como nós nos vemos, como nós nos julgamos
- A forma como nós se expressamos

Constatam-se, ainda, compreensões que trazem confusão entre gênero e orientação sexual. Como em falas, tais quais:

- É se a pessoa gosta de mulher ou homem
- Gênero sexual, se gosta de homem ou de mulher
- Cada um tem gênero - bissexual, masculino, feminino etc.

Os reducionismos e a dificuldades iniciais dos estudantes que participaram das oficinas para se posicionarem e discutirem os temas, apontam para os desafios que precisam ser enfrentados pela escola para que efetivamente se promova uma educação sexual de caráter emancipador, promotora do respeito à diversidade sexual e de gênero.

Destaca-se que os textos didáticos costumam ser assexuados/dessexualizados, quando abordam o prazer é apenas em sua dimensão biológica analisando quais hormônios estão associados a sensações prazerosas, por exemplo, não inter-relacionando as sensações de prazer e sexualidade. Faz-se necessário que o prazer não seja compreendido de modo reducionista, apenas como “prazer sexual”.

Entende-se que os educadores são os atores/autores sociais a quem cabe o papel de, na escola, auxiliar o estudante a subjetivar o conhecimento e transformá-lo em algo pessoal através da reflexão sobre a sexualidade e gênero, afinal, a sexualidade diz respeito a muitas outras esferas de atuação humana – inclusive a da produção do conhecimento. Como bem nos lembra Louro:

[...] sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que teorias e políticas voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso. (LOURO, 2004b:72 e 2004c:28 citada por BRASIL, 2007).

Desse modo, os jovens necessitam de espaços em que possam questionar, desenvolver a capacidade de tomar decisões, comunicá-las aos outros, lidar com os conflitos e defender as suas opiniões, mesmo que (ou principalmente se) essas sejam contrárias às opiniões dos outros. Somente desta forma, conhecendo seus sentimentos, valores e seu corpo poderão viver a sexualidade de maneira mais plena.

4. CONCLUSÕES

Constatou-se a carência de discussões e trabalhos sobre sexualidade e gênero na escola em que as oficinas foram desenvolvidas. As concepções iniciais dos alunos traziam predominantemente a sexualidade a partir de um viés biologicista, afirmando-a como: sexo, ato sexual, DSTs, gravidez. Alguns afirmaram sexualidade como sendo a orientação sexual da pessoa. Apenas três estudantes trouxeram outros elementos como: sentimento, relacionamento e questões sociais. No que se refere às concepções sobre gênero, observa-se uma confusão desta questão com orientação sexual e expressão de gênero, reafirmando predominantemente o binarismo macho/fêmea, masculino/feminino.

Destaca-se a importância da escola assumir sua tarefa na promoção de uma educação sexual emancipadora, promovendo o respeito à diversidade sexual e de gênero. Contudo, para tanto é necessário que a instituição supere seus próprios limites, salientando-se a importância do processo de formação de educadores (seja o inicial e/ou continuada) para que a ruptura com heterossexismo, com os reducionismos, estereótipos, preconceitos e discriminação sejam possíveis.

REFERÊNCIAS

- AUN, H.A; MORATO, H.P.M. Atenção psicológica em instituição: o plantão psicológico como cartografia clínica. In. **Aconselhamento Psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009, p. 121-138.
- BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **ABRAPEE**. v. 11, n. 1, p. 63-76, 2007.
- BURAK, S. D. Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescents, in **Adolescencia y juventud en América Latina**. LUR Libro Universidad Regional: Cartago, Costa Rica. 2001 p. 469-487.
- CARVALHO, A. M., RODRIGUES, C. S.; MEDRADO, K. S. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes, **Estudos de Psicologia (Natal)**. v. 10, n.3, 2005.
- COSTA, P. R. R.; SOUZA, D. O. Falando com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico. **Enseñanza de las ciencias**, n. 21, v. 1, p. 67-75, 2003.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: O uso dos Prazeres**. 7 ed. vol. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. p. 17-13, 2008 .

MATIAS, V. A. S.; SILVA, O. R. S. MIRANDA, J. R. Sexualidade na escola: os diversos olhares dos alunos. In: **FIPEd- Fórum Internacional de Pedagogia**, 2013, Vitória.

PASSOS, E.; BARROS, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

SZWARCWALD, C.L., AIDS e pauperização: principais conceitos e evidências empíricas. **Cadernos de Saúde Pública**. 16(sup. 1), 2000, p. 65-76.

UNESCO. **AIDS: o que pensam os jovens**. Brasília: UNESCO, UNAIDS, 2003.

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

VELOSO, Braian – UFSCar
MILL, Daniel – UFSCar

1. INTRODUÇÃO

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um dos principais responsáveis pelo crescimento exponencial de cursos a distância no Brasil. Fomentando ofertas de Educação a Distância (EaD) nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), esse Sistema tem sido responsável por mudanças substanciais nas universidades. Além do aumento no número de cursos e, por conseguinte, discentes nessa modalidade, o crescimento da EaD tem levantado debates a respeito de sua institucionalização. Ora, dada a atual crise político-econômica do País, a continuidade incerta do Sistema UAB pode representar o esfacelamento de boa parte dos benefícios auferidos a partir da crescente oferta de cursos a distância.

Em face da fragilidade de políticas públicas de caráter emergencial, cabe questionar se, atualmente, as IPES têm demonstrado sinais de progresso quanto à institucionalização da EaD. Sendo um processo complexo e multifacetado, a incorporação da modalidade à rotina institucional requer mobilização das universidades. Decerto, ao longo de aproximadamente uma década de vigência, o Sistema UAB tem proporcionado transformações nas IPES que podem ter contribuído nesse sentido. Não somente o crescimento da pesquisa científica na área, mas a própria forma com que as instituições vêm se organizando podem significar avanços no que respeita à institucionalização da EaD.

Nesse contexto, diante das recentes atualizações legais⁴⁷⁰ e da expansão de cursos a distância em instituições privadas, torna-se mister assegurar a continuidade da EaD pública. Ademais, as vantagens imanentes à modalidade,

⁴⁷⁰ Segundo o site da Folha (2017, *online*), neste ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC) aprovou um decreto que flexibiliza as regras para a EaD. Dentre as principais mudanças, está a autonomia para que as instituições criem Polos de Apoio Presencial sem a vistoria do órgão. Além disso, passa a ser permitido que as instituições ofereçam cursos a distância sem ofertar, necessariamente, esses cursos na modalidade presencial.

como a interiorização e a democratização do acesso ao ensino superior, reiteram a importância da EaD em países de dimensões continentais e de acentuada desigualdade social como o Brasil. No entanto, aumentar tão somente o número de vagas sem preocupar-se com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem poderia ser contraproducente. Justamente por isso, assegurar que boas práticas de EaD sejam mantidas é imprescindível. Acreditamos, pois, que a institucionalização dessa modalidade nas IPES é um processo necessário e urgente.

Sob essa perspectiva, este trabalho se propõe a discutir o processo de institucionalização da EaD nas IPES brasileiras. Nomeadamente, buscamos identificar, a partir de análises documentais e entrevistas semiestruturadas, as contribuições do Sistema UAB nesse processo. Acreditamos que a sustentabilidade da EaD depende da autonomia das universidades em relação à oferta de cursos a distância. Esse aspecto compreende, dentre outros, a autonomia de ordem orçamentária, haja vista os possíveis cortes de subsídios específicos. Desse modo, somente por meio da institucionalização – em suas variadas dimensões –, será possível assegurar a continuidade da EaD nas IPES, ainda que o Sistema UAB, propriamente dito, deixe de existir.

2. A RESPEITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Por estar no cerne de nossa investigação, propomo-nos a definir, num primeiro momento, o conceito de Educação a Distância. Essa precisão teórica é necessária na medida em que desvela sob qual ótica estamos abordando a modalidade. Compreendemos que o caráter complexo da EaD demanda uma perspectiva de análise definida e fundamentada. Posto isso, tomaremos emprestadas as palavras de alguns autores que coadunam com a nossa abordagem em relação ao que entendemos por EaD.

Neves (2016) assevera que a EaD acontece mediante a separação física entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma relação de comunicação e aprendizagem multidirecional. Sob o entendimento de Struchiner e Carvalho (2014), essa modalidade é caracterizada inicialmente pela distância física entre os participantes do processo educativo, sendo que, atualmente, essa mesma distância é sobrepujada pelas facilidades de acesso às informações, de

interação, de comunicação e de colaboração entre sujeitos na construção do conhecimento e da aprendizagem.

Para Ferreira e Mill (2014), a EaD é uma modalidade educacional reconhecida e autorizada no Brasil pela Lei 9.394 (BRASIL, 2013), que tem por fundamento a realização do processo de ensino-aprendizagem mediante separação espacial e temporal entre professor e aluno. Ela caracteriza-se, portanto, pela não simultaneidade entre os atores envolvidos no processo (COSTA, 2013). E para que a aprendizagem ocorra, Mill (2016, p. 133-134) afirma que:

[...] são utilizadas diferentes tecnologias e ferramentas, como programas computacionais, livros, CD-ROM e recursos da internet, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), etc. Assim, a interlocução é possibilitada tanto por suportes tecnológicos para comunicação síncrona/simultânea (como em webconferências, salas de bate-papo, etc.), quanto para comunicação assíncrona/diferida (a exemplo de fóruns, ferramentas para educação de textos *web* e *e-mails*). Em suma, pode-se dizer que a educação a distância é uma modalidade educacional que faz uso intensivo de tecnologias telemáticas (baseadas nas telecomunicações e na informática) e tem grande potencial para atender a pessoas em condições desfavoráveis para participação de cursos de graduação presenciais, geralmente oferecidos em grandes centros de pesquisa e difusão de conhecimento, como é o caso das instituições de ensino superior público do Brasil (especialmente as universidades federais).

Consubstanciando as definições supramencionadas, entendemos que a EaD é, grosso modo, uma modalidade definida pela separação espacial e temporal entre professores e alunos. Por sua vez, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, são utilizadas diferentes tecnologias que, na contemporaneidade, são preponderantemente digitais, isto é, são Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Trata-se, pois, de uma modalidade em que os envolvidos estão separados fisicamente, porém, juntos por meio de dispositivos tecnológicos diversos.

Por promover a aprendizagem mesmo que professores e alunos estejam geograficamente distantes, a EaD possibilita a interiorização da educação. Em países de grande extensão territorial como o Brasil, esse aspecto ganha relevância, visto que possibilita a oferta de cursos, especialmente superiores, em regiões interioranas. Por consequência, a EaD contribui na democratização do acesso ao ensino, porquanto oferece formação a uma parcela da sociedade que, por outras vias, não seria atendida.

Dados os benefícios da EaD, políticas públicas como o Sistema UAB têm buscado ampliar a oferta dessa modalidade em IPES. Tal Sistema tem sido

responsável por mudanças significativas nessas instituições, de sorte que reservaremos o próximo tópico para analisá-lo meteticulosamente.

3. SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Segundo Neves (2016), no Brasil, a EaD já era referendada pelo artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Todavia, somente em 2006 foi instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil, por meio do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (NEVES, 2016). Também são objetivos desse Sistema:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Além disso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), reitera que: “Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores na educação básica dos estados, municípios e Distrito Federal” (CAPES, 2016, *online*). São, portanto, claros os objetivos do Sistema UAB no que se refere à melhoria da educação básica por meio da oferta de cursos pela modalidade de EaD. Mas vale ressaltar que, atualmente, esse Sistema não se restringe ao fomento de cursos de formação docente. O Programa Nacional de formação em Administração Pública (PNAP), por exemplo, tem-se desenvolvido no âmbito do Sistema UAB a fim de colaborar com o esforço qualificado dos gestores públicos brasileiros oferecendo o curso de bacharelado em Administração Pública e três especializações (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde) (DEMARCO, 2013).

Independentemente da área de conhecimento, o Sistema UAB tem fomentando a oferta de EaD nas IPES em larga escala. Segundo Ferreira e Carneiro (2015), como ateste de sua significância à EaD brasileira, com dados de maio de 2014, o Sistema UAB apresentava os seguintes quantitativos: 104 IPES integrantes, 1.103 cursos, 575 polos de apoio presencial e mais de 470 mil alunos já cadastrados. Esses números permitem-nos ratificar que esse Sistema se apresenta como uma política pública de grande envergadura no Brasil. Se, em aproximadamente uma década de vigência, a UAB totaliza uma centena de IPES com uma estimativa de quase meio milhão de estudantes, há que se considerar o crescimento vertiginoso da oferta de EaD no País, sobretudo na educação pública.

Nessa perspectiva, Ferreira e Carneiro (2015) afirmam que, como a mais evidente e vultosa política pública de educação superior a distância do Brasil, o Sistema UAB também é referência para a análise dos processos de institucionalização da EaD. Não por acaso, interessa-nos a análise enfocada nas contribuições desse Sistema ao processo de incorporação da modalidade à rotina institucional das IPES. Destarte, empreenderemos, a seguir, uma apreciação voltada ao processo de institucionalização da EaD em face das transformações ocasionadas pelo Sistema UAB.

4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa trata-se de um recorte da dissertação de mestrado intitulada de: “Organização do Trabalho docente na Educação a Distância: implicações da polidocência”. Tal estudo está sendo desenvolvido no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte)* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Isso significa que este artigo está em consonância às investigações desse Grupo no que toca à análise da Educação a Distância e seus meandros.

Em relação à metodologia, optamos por analisar os dados à luz do método qualitativo de investigação. Para Duarte (2009), no modelo qualitativo, embora a teoria esteja presente, ela não é tão claramente “apriorística” na pesquisa. Entretanto, os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados ao passo que se dá a incursão no campo e que se vão analisando os dados. Na perspectiva

de Biklen e Bogdan (1994), o método qualitativo consiste em analisar o fenômeno em sua totalidade, considerando a complexa rede de interações existente.

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos, primeiramente, análises documentais enfocando os projetos pedagógicos de graduações e pós-graduações a distância de instituições que atuam no âmbito do Sistema UAB. Concomitantemente a isso, analisamos as páginas virtuais das universidades, a fim de observar informações relevantes à pesquisa, quais sejam, data dos processos seletivos, existência de secretarias/coordenadorias voltadas especificamente à EaD, cursos ofertados pela instituição, etc. A Tabela 1 explicita o número de instituições e cursos analisados.

Tabela 1 – Quantidade de instituições e cursos analisados

Instituições analisadas	41
Cursos analisados	417

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Posteriormente à primeira etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas com oito (8) profissionais docentes que atuam ou já atuaram no âmbito do Sistema UAB. As entrevistas não enfocaram exclusivamente o processo de institucionalização da EaD⁴⁷¹. Contudo, durante as conversas foi possível levantar informações pertinentes a essa temática. Portanto, as informações obtidas e que serão utilizadas neste artigo são recortes das entrevistas realizadas com profissionais docentes que possuem experiência na EaD.

5. PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Antes da análise aqui proposta, é preciso elucidar o conceito de *institucionalização* subjacente à nossa abordagem. Segundo Ferreira e Carneiro (2015), a institucionalização configura-se como um *continuum* cujas coordenadas desvelam o nível dos processos de articulação que lhes dão forma. Refere-se, assim, a um “processo mediante o qual um conjunto de normas de comportamento, que orientam uma atividade social considerada importante, adquire um processo de

⁴⁷¹ Tal como já mencionado, este artigo se trata de um recorte de uma pesquisa de mestrado na qual a análise do processo de institucionalização da EaD foi apenas um dos objetivos específicos.

cristalização” (INFOPÉDIA, 2013, *online*). A institucionalização, pois, é um processo demasiadamente importante à sustentabilidade da EaD nas IPES.

Nesse prisma, durante as nossas análises documentais nos projetos pedagógicos dos cursos, obtivemos alguns dados concernentes ao processo de institucionalização da EaD. No decorrer da coleta dos dados, um dos aspectos que mais nos chamou atenção diz respeito à precariedade de informações básicas que deveriam estar disponíveis nos sites das instituições. Muitas páginas virtuais não possuem clareza quanto à periodicidade da oferta de vagas em cursos a distância disponibilizados pela universidade. Em algumas instituições, sequer foi possível constatar a lista de cursos a distância que são oferecidos. De acordo com Ferreira e Carneiro (2015), um dos indicadores do processo de institucionalização é a promoção/divulgação interna e externa, que faz parte da dimensão denominada de *planejamento*. Dessa forma, a precariedade ou mesmo inexistência de informações fundamentais que, dentre outras coisas, contribuem na promoção/divulgação dos cursos, pode significar um ponto no atraso do processo de institucionalização da EaD.

Para além das dificuldades encontradas nas análises documentais, identificamos, durante as pesquisas, uma variedade de secretarias, coordenadorias e outros setores voltados especificamente à EaD nas universidades. Isso indica que muitas IPES constituíram estruturas específicas com a finalidade de abarcar as práticas na modalidade. Objetivando elucidar a multiplicidade de secretarias, coordenadorias e outros setores voltados à EaD que foram identificados durante nossas investigações, elaboramos o Quadro 1.

Quadro 1 – Repartições referentes à EaD encontradas nas universidades pesquisadas durante as análises documentais

Assessoria de Educação a Distância (aedi)
Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED)
Centro de Educação a Distância (CEAD)
Centro de Educação a Distância (CEaD)
Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)
Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR)
Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOP)
Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD)
Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (cead)
Departamento de Educação a Distância (DEAD)

Diretoria de Educação a Distância (DIREDD)
Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD)
Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE)
Faculdade de Educação a Distância
Núcleo de Educação a Distância (NEaD)
Secretaria de Educação a Distância e Formação de Professores (SEDFOR)
Secretaria de Ensino a Distância (SEAD)
Secretaria de Tecnologia Educacional (SETEC)
Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD)
Secretaria de Educação a Distância (SEAD)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Nas palavras de Vieira et al. (2012), quando a instituição pretende atuar de forma permanente nas modalidades presencial e a distância, não há como deixar de operacionalizar um órgão específico, como uma secretaria de Educação a Distância vinculada ao gabinete do reitor. Esse aspecto foi identificado durante uma das entrevistas com um docente-formador:

Houve um processo de implantação pós UAB [...] algum curso pode ter funcionado melhor do que para a Biologia, mas a implantação foi efetivada através desse CAED que criaram aqui, né, que é o Centro de Apoio à Educação a Distância (docente-formador).

Não obstante a importância da criação de setores específicos à EaD, especialmente quando o processo de institucionalização se encontra ainda incipiente, há que se destacar que a criação de unidades acadêmicas específicas parece não ser igualmente benéfico à modalidade. Mill (2012), assevera que a maioria das experiências de EaD tem se configurado em dois modelos principais, a saber: *Unidade Independente* ou *Incorporada*. Enquanto a primeira diz respeito à criação de uma estrutura separada daquela necessária à educação presencial em uma espécie de “gueto”, a segunda refere-se à incorporação da EaD na vida universitária regular, havendo esforços para reestruturar todos os setores acadêmicos e administrativos da universidade (MILL, 2012).

Acreditamos que a incorporação da EaD à rotina institucional, estando ela imbricada, inclusive, à educação presencial, pode ser profícua à universidade. Tal abordagem coaduna com o conceito de *universidades mistas* (BELLONI, 2013), donde as práticas da educação presencial e a distância estão “integradas”. Segundo Belloni (2013), as experiências de EaD desenvolvidas em universidades convencionais demonstram que essa convergência pode ser bastante eficiente,

apresentando vantagens em relação aos sistemas “especializados”, pois ocorrem efeitos de “sinergia” benéficos, tanto para a educação presencial, como para a EaD. De fato, identificamos a existência de universidades que atuam no âmbito do Sistema UAB preocupadas em integrar cursos a distância e presenciais. Durante as entrevistas, uma docente-formadora afirmou que:

O que nós temos feito é movimentos de aproximação dos dois cursos [presencial e a distância] [...] agora, os nossos projetos pedagógicos, eles estão conversando, né, a gente fez um, o presencial fez outro, e a gente montou um grupo e agora a gente conversa. Ainda não tem como migrar de um para outro, fazer alguma disciplina de um para outro, mas o que a gente tem feito: os professores são os mesmos, né [da EaD e da educação presencial]? Então o que eu trabalho na educação presencial que pode contribuir para cá [na Educação a Distância]? (docente-formadora).

A partir da fala supracitada e das nossas investigações, depreendemos que existem iniciativas colimando a integração da EaD à rotina institucional. Noutras palavras, é possível identificar avanços no processo de institucionalização. Evidentemente, com o vultoso investimento do Sistema UAB, as transformações no interior das universidades têm repercutido em progressos nesse sentido. Porém, devemos considerar que a institucionalização é um processo complexo, de modo que, apesar dos avanços, muito ainda tem de ser feito. Em uma das entrevistas realizada com uma docente-formadora que chegou a atuar, inclusive, como coordenadora UAB, identificamos:

Então, eu vejo que teve, sim, benefícios financeiros, porque teve alguns projetos, financiamentos [...] mas por outro lado, em termos de expansão da Educação a Distância, incorporada, institucionalizada dentro da universidade, eu não vejo que isso aconteceu [...] eu vejo que ela [a UAB] não contribuiu muito na institucionalização da Educação a Distância como uma atividade inerente à universidade pública, mas sim vinculada a um projeto e a um financiamento (docente-formadora/coordenadora UAB).

As considerações supramencionadas desvelam que, na experiência da docente-formadora, o Sistema UAB não contribuiu satisfatoriamente na institucionalização da EaD como uma atividade inerente à universidade pública. Por ser um processo complexo e multifacetado, a institucionalização não se apresenta de forma binária, ou seja, não podemos restringir a análise em dois polos dicotômicos: *institucionalizado* ou *não institucionalizado*. Todavia, mesmo que o Sistema UAB tenha contribuído de distintas maneiras – o que não devemos negar sob quaisquer circunstâncias – percalços ainda se mostram presentes quando da incorporação da EaD à rotina institucional. Quer dizer que, dentro das dimensões

concernentes à institucionalização, encontramos atrasos em pontos considerados fulcrais. A título de exemplo, a falta de autonomia de ordem orçamentária para que as IPES mantenham suas ofertas de cursos a distância representa um dos pontos de atraso nesse processo. Essa problemática foi identificada, por exemplo, durante uma das entrevistas com uma docente-formadora:

Não, não tem autonomia ainda [em relação à EaD]. [...] o grupo já tem conversado com a reitoria que também é bastante aberta e adepta a isso, né, a ver formas de institucionalizar a EaD, só que a gente esbarra numa coisa que é bem complicada, que é a questão do financiamento, que é a questão do dinheiro. [...] então não tem dinheiro para nada, né, e aí a gente fala assim: “vamos tirar, então, a Educação a Distância e acoplar no ensino presencial”. Mas neste momento, financeiramente é impossível (docente-formadora).

Mesmo que o Sistema UAB tenha trazido avanços significativos na expansão da EaD no Brasil, há que se considerar que ainda existem dificuldades no que respeita à institucionalização dessa modalidade nas IPES. A fala de alguns profissionais docentes que atuam nessas instituições aponta para problemáticas que representam atrasos na incorporação da EaD à rotina institucional. Dentre elas, está a impossibilidade de assegurar a oferta de cursos a distância pela falta de subsídios específicos para esse fim. Noutras palavras, significa que, caso o Sistema UAB deixe de existir, muitas universidades não terão condições de manter suas ofertas de EaD.

Sendo assim, parece-nos um problema a incerteza da continuidade da EaD nas IPES, haja vista a expansão desenfreada de cursos a distância em instituições privadas. Além disso, as próprias vantagens da EaD, como a interiorização e a democratização do acesso ao ensino superior, apresentam-se como motivos plausíveis para corroborar a importância da modalidade ao País. Portanto, é fundamental que as IPES se mobilizem para assegurar a continuidade de seus cursos a distância, mesmo que o Sistema UAB deixe de existir. E para que isso ocorra, acreditamos que a institucionalização é a melhor (quicá única) maneira de assegurar a continuidade das propostas de EaD nas IPES brasileiras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância tem ganhando destaque nas últimas décadas. Sendo uma modalidade que, dentre outras coisas, possibilita a separação espacial e temporal entre professores e alunos, apresenta-se como importante ferramenta com vistas à democratização do acesso ao ensino. Em países de grande extensão territorial e de acentuada desigualdade social como o Brasil, essas características têm despertado interesse, tanto da iniciativa privada, como de políticas públicas como o Sistema UAB. Este, tem sido o responsável pelo crescimento exponencial da EaD em IPES, promovendo mudanças no interior dessas instituições.

Ao longo de aproximadamente uma década de existência, levantam-se debates a respeito das reais contribuições do Sistema UAB no que compete à institucionalização da EaD. Tendo sido estruturado em controvérsias – como a contratação de professores e tutores por meio de bolsas – tal Sistema mostra-se como uma política pública de caráter emergencial. Ante a sua fragilidade, questionamos se, atualmente, as IPES têm demonstrado sinais de incorporação das práticas de EaD à sua rotina institucional. Ora, dada a incerteza da continuidade de subsídios específicos, surge o debate sobre a continuidade da oferta de cursos a distância em universidades públicas.

Com as análises que realizamos, foi possível identificar que, de fato, existem progressos no processo de institucionalização da EaD. No entanto, mesmo após aproximadamente uma década de Sistema UAB, esse processo apresenta atrasos em pontos fundamentais. Um deles refere-se à falta de autonomia de ordem orçamentária para que as IPES mantenham suas ofertas de cursos a distância. Isso foi percebido, por exemplo, durante a fala de uma docente-formadora entrevistada em nossa pesquisa. Ela considera que, atualmente, não existem vias para manter a EaD na instituição se não houver subsídio específico. A continuidade de cursos nessa instituição – por conseguinte em outras – depende, pois, da existência do Sistema UAB.

Nesse sentido, consideramos que a mobilização das IPES rumo à institucionalização da EaD é ponto nevrálgico nesse processo. Certamente, a falta de recursos financeiros e as vicissitudes decorrentes da atual crise político-econômica dificultam a institucionalização da modalidade. Porém, essa efervescência gerada no cerne das instituições, por meio do fomento do Sistema UAB, é preponderante na incorporação da EaD à rotina institucional. Acreditamos, portanto, que a iniciativa das IPES é imprescindível para que a modalidade seja

institucionalizada. Ademais, parece-nos que assegurar a continuidade da EaD pública de qualidade é ainda mais importante diante do crescimento vertiginoso de cursos a distância em instituições privadas e das necessidades de democratização do acesso ao ensino, sobretudo superior, em países como o Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003, 115 p.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto. 1994.

COSTA, R. Educação a distância: um desafio atual. In: MILL, D.; MACIEL, C. (Org.). **Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo**. São Paulo: EdUFMT, 2013, p. 355-369.

DEMARCO, Diogo J. Um balanço do programa nacional em formação em administração pública (PNAP) como estratégia de fortalecimento da gestão pública: o caso da escola de administração da UFRGS. In: **Congresso CONSAD de Gestão Pública**, 6., 2013, Brasília, DF. Anais (on-line). Brasília: CONSAD, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.fjp.mg.gov.br/consad/bitstream/123456789/1026/1/C6_TP_U M%20BALANÇO%20DO%20PROGRAMA%20NACIONAL.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

DUARTE, Teresa. A possibilidade de investigação a três: reflexões sobre a triangulação (metodológica). **CIES e-WorkingPaper**, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 81-102.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio-jun. 2015.

FOLHA. **MEC flexibiliza regras para educação a distância no ensino superior**. 2017. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/05/1887652-mec-libera-educacao-a-distancia-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental.shtml>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

INFOPÉDIA. Institucionalização. In: **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2013. Disponível em: <[www.infopedia.pt/\\$institucionalizacao](http://www.infopedia.pt/$institucionalizacao)>. Acesso em: 11 ago. 2017.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012, 304 p.

NEVES, Inajara de S. V. Diálogos sobre EaD e práticas pedagógicas. In: NEVES, Inajara de S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, Carmem L. F. de (Org.). **EaD**: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Barbacena: Eduemg, 2016, p. 15-24.

STRUCHINER, Miriam; CARVALHO, Rodrigo A. de. Reflexões sobre os conceitos e fundamentos da pesquisa em educação a distância. In: REALI, Aline M. de M. R.; MILL, Daniel (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 127-148.

VIEIRA, Eleonora M. F.; HERMENEGILDO, Jorge; MORAES, Marialice; ROSSATO, Jaqueline. Institucionalização da EaD nas universidades públicas: unicidade e gestão. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Maringá, v. 16, p. 63-72, set. 2012. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2012/artigo_05_v112012.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

TAMANQUEANDO NA GEADA: Reflexões sobre a experiência do fandango caiçara (do Paraná) em sala de aula

SANTOS, Solano Rodrigo dos – UFPR⁴⁷²

MEDEIROS, Alan Rafael de – UNESPAR⁴⁷³

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho retrata a pesquisa, a apreciação, a apropriação e a (re)interpretação do Fandango Caiçara, na sua variante paranaense, por estudantes do Ensino Fundamental II, em atividade ligada à disciplina de Artes, da Escola Estadual Bacharel Antônio Alves, em junho de 2016.

Tal estabelecimento é situado no bairro Jardim Itaú, localizado no município Itaperuçu, que pertence à Região Metropolitana de Curitiba, o que traz as influências positivas e negativas da capital paranaense, ao mesmo tempo que possui uma identidade cultural com marcas dos costumes interioranos típicos do Vale do Ribeira, região geoeconômica mais carente do Estado, o que gera um conflito de gerações, ora voltado para a intenção da preservação de suas tradições e costumes (e enfrentando sua perda), em conflito com muitos sonhos de consumo e status quo urbanos (muitas vezes, fora do alcance).

A referida atividade foi planejada e realizada sob o formato de 'oficina livre', em meio a Semana Cultural, período previsto no calendário escolar da maior parte das instituições de ensino público do Paraná, geralmente recomendado pelas secretarias de educação dos municipais e estadual ao longo dos últimos anos.

⁴⁷² Professor de Artes da rede pública estadual na periferia de Curitiba, também leciona em oficinas culturais, privilegiando propostas que abordem o entrecruzamento de temas e linguagens artísticas de modo interdisciplinar, e atualmente é aluno de 2ª Licenciatura em Música pela UFPR. Licenciado em Desenho e bacharel em Gravura pela EMBAP, possui especialização em Mídias e Tecnologias Educativas. Também realiza estudos e trabalhos em música, dança, teatro, performance, cinema, arquitetura e design. E-mail: solanosantos75@yahoo.com.br

⁴⁷³ Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Espaço e Sociabilidades (2012-2016), com pesquisa relacionada à disseminação musical na capital paranaense e os conflitos entre o nacionalismo e as vanguardas musicais, entre 1945-1965. Possui Mestrado em Música - Musicologia Histórica pela Universidade Federal do Paraná (2009-2011). Possui graduação em Música - Licenciatura pela Universidade Federal do Paraná (2004-2007), Bacharelado em Produção Sonora pela Universidade Federal do Paraná (2008-2009), Bacharelado em Composição e Regência pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2008-2014) e Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2012-2015). Possui experiência na área de Musicologia, com ênfase nas manifestações culturais identitárias da formação brasileira. Professor das disciplinas de História da Música e História da Educação Musical da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - modalidade PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores). Trabalhou como professor em Regime Especial (CRES) entre 2015-2016, na Universidade Estadual do Paraná - Campus Curitiba II (FAP), lecionando disciplinas de História da Música, Oficina de Composição e Regência. Foi tutor EaD pela Universidade Federal de São Carlos (2013-2016) e tutor EaD pela Universidade de Brasília (2012-2013), atuando nas disciplinas de História da Música, Práticas Musicais na Cultura e Tópicos em Educação, Cultura e Sociedade. Coordenador e diretor artístico da Orquestra Lúdico Móvel UNESPAR.

De antemão, a temática é ofertada de acordo com as possibilidades didáticas de cada professor e/ou demanda da comunidade escolar, com foco em propostas cujos conteúdos e metodologias permitam ações mais práticas e interativas junto aos alunos.

Para despertar o interesse dos estudantes, o corpo docente também procurou ofertar diversas opções de atividades, a fim de verificar as predileções dos participantes em potencial, permitindo assim uma escolha em consonância com as aspirações discentes, seguido pelo planejamento, no qual se aprofunda a busca por referências de repertório e por metodologias ligadas aos assuntos escolhidos, e até a eventual aquisição de materiais.

Diante disso, e levando em conta as experiências da própria formação de professor de Arte, e a potencial continuidade de aplicação do saber a ser compartilhado, no mês anterior (maio de 2016), foi disponibilizada a alternativa de se cursar a oficina de Pin Hole, (grosso modo, fotografia artesanal), de cunho visual, mediático e laboratorial, geralmente com resultado autoral, e a de Fandango Caiçara, de âmbito musical e coreográfico, oriunda da Cultura Popular, que se volta à performance coletiva, muitas vezes, aberta.

Com larga maioria, os adolescentes escolheram o Fandango, o que exigiu uma revisão das vivências pessoais do professor proponente, em meio a essa manifestação cultural, e fomentou um processo de investigação e reflexão teórica sobre o tema, conforme veremos a seguir.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se de modo geral, o termo fandango significa ‘baile’ ou ‘ajuntamento’, via de regra bem festivo e/ou até ruidoso, e é empregado com o mesmo significado, ou em situações similares, designando ações ligadas às danças, músicas e/ou festas populares, em diversos países latino-americanos, várias regiões do Brasil, além da Península Ibérica (Espanha e Portugal), desde pelo menos o século XV, contudo, para cada local, se refere a manifestações populares distintas entre si.

Sua raiz etimológica contém controvérsias, uma vez que o vocábulo pode ter origem do termo “fado, entendido em sentido amplo como canto lírico popular; ou de fidicinare, traduzido como ‘tocar a lira’. Há ainda uma terceira

possibilidade, menos difundida, a de que viria do árabe funduq, termo usado na Argélia para designar o local em que se faz música” (IPHAN, 2011, p. 32).

No tocante ao objeto de pesquisa, a vertente que foi estudada e utilizada em sala de aula, é a que ocorre em meio às populações tradicionais localizadas no litoral sul de São Paulo, e litoral norte do Paraná (mapa na página seguinte), que ao longo do tempo ganhou a categorização específica de “fandango caiçara” (sobretudo em âmbito acadêmico, nos últimos anos), sendo o elemento central de uma prática cultural cuja manifestação festiva se faz através da dança, música, poesia e tamanqueado, que agrega famílias e comunidades, por meio de bailes, mutirões (ou pixilhões, conforme jargão da região) e atualmente, até é o pivô para formação de grupos que o promovem com intuito de ensaios, de modo social, educativo, artístico e recreativo, conseguindo até dialogar com (e influenciar) as práticas religiosas locais, como a Festa do Divino, pois também é um elemento aglutinador das pessoas que promovem tais rituais (IPHAN, 2011, p. 09 - 10).

Apesar de no presente se situar no território atual conforme descrito acima, há relatos de sua abrangência no planalto de Curitiba e vilarejos dos Campos Gerais, até o século XIX, em relatos de pesquisadores-viajantes como Saint-Hilaire, entretanto, ao longo do tempo, como tantas outras modalidades de divertimento e expressão popular, foi alvo da perseguição por parte de autoridades, como forma de buscar e impor novos padrões culturais de moralidade e civilidade, sobretudo quando advindos de matrizes burguesas, (IPHAN, 2011, p. 34, 35 e 36), em geral imitando modelos culturais europeus.

Figura 1 – Mapa da região em que se desenvolve os Fandango Caiçara.



Fonte: Adaptado de Google Maps pelos autores, 2017.

Segregação equivalente ocorreu no litoral, principalmente na porção continental da costa (ou como é narrado por seus atores: as cidades), porém houve a continuidade entre muitas famílias e comunidades na 'ilhas', o que gerou a configuração de múltiplas vertentes de um mesmo gênero coreográfico-musical, com variações territoriais, ainda que tendo como eixo a música, criada e/ou reproduzida por seus mestres cantadores, por meio de um cancionero e seus versos, e acompanhada e executada pelo mesmos junto aos companheiros músicos, que tocam rabeca, adufe, e viola, e eventualmente o apoio de percussão com a caixa, porém, como componente literalmente marcante, há o uso de tamancos por parte dos homens que participam do baile, carregando assim uma função sonora e coreográfica, diante das mulheres que integram o bailado (IPHAN, 2011, p. 50), que originalmente era ligado ao trabalho da pisa de grãos (arroz, milho, etc.) e/ou para compactar chão batido, e como isso exigia vigor físico, a função do tamanqueado tornou-se masculina, conforme ilustrado nas imagens a seguir:

Figura 2 – Associação de Cultura Popular Mandicuera



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

A partir desses elementos, foi necessário (re)pensar quais os questionamentos pertinentes ao universo do ‘fandango caiçara paranaense’, sobretudo diante das demandas pedagógicas inerentes à formação de jovens conscientes e críticos de (e em) sua cultura, uma vez que boa parte da população não o conhece, embora seja a expressão popular mais típica e originalmente paranaense?

Inicialmente, há elementos rítmicos e coreográficos coincidentes com a linhagem paulista, mas, no litoral de São Paulo, que por sinal detém a parte baixa do Vale do Ribeira, há uma frequente substituição da rabeca pela sanfona (comumente a de oito de baixos), inclusive chamada nesse contexto de ‘pé-de-bode’, funcionando como instrumento solista melódico. No mais, os outros instrumentos e elementos sonoros são equivalentes aos utilizados no Paraná.

Contudo, apenas uma descrição técnica e artística não seria o suficiente, fazendo com a pesquisa docente fosse em direção de premissas sócio-antropológicas que enriquecessem o conhecimento em torno dessa experiência.

Assim, primeiramente observamos o fenômeno pelo escopo da antropologia simbólica, ao atentar e ressaltar no fandango seus valores, hábitos, gestos, ideias, sentimentos, memórias, etc., propagados por gerações, e trocados entre grupos locais, já que o aprendizado e ensino do mesmo exige “uma certa familiaridade (nunca se consegue mais do que isso) com os recursos simbólicos (...)” visto que os indivíduos protagonistas dessa manifestação, são num só tempo “(....)

pessoas, atores, sofredores, conhecedores e juízes — em suma, para introduzir a expressão expositiva de praxe, como participantes de uma forma de vida”, conforme preconizado pelo seu mentor epistemológico, o antropólogo Clifford Geertz (2001).

Reforçando esse conceito, é plausível ter em mente, que a imersão, o ‘ir de encontro’ à cultura popular, e não tão somente contemplá-la, é premente como (e para o) estudo da própria, posto que:

“A análise do senso comum e não necessariamente seu exercício, deve, portanto, iniciar-se por um processo em que se reformule esta distinção esquecida, entre uma mera apreensão da realidade feita casualmente – ou seja lá o que for que meramente e casualmente aprendemos – e uma sabedoria coloquial, com os pés no chão, que julga ou avalia esta realidade”. (GEERTZ, 2006, p.115)

Desse modo, o mesmo autor, e seus sucessores, preconizam que ao tentarmos compreender/saber a realidade do outro, não basta a avistarmos, e sim tentarmos estar (adentrar) na mesma, que tanto a ação de pesquisa, quanto a de ensino, deve ensinar e multiplicar o desejo de apreensão desses conhecimentos não olhando para dos indivíduos, mas tentando fazer de seu respectivo grupo, com objetivo de alcançar suas aspirações, receios e potências.

Outrossim, tentar alcançar a compreensão da essência simbólica do que nos cerca ou do que buscamos (e se dispor a incentivar tal ato no campo educativo), é segundo Geertz empreender “o alargamento do universo humano (...), como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que (...),” o autor, “(...) chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais (...)”, dado que:

“a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade.” (GEERTZ, 2008, p. 10).

Igualmente, é cabível estender essas questões sob a luz da antropologia estruturalista, ao passo que não podemos nos ater aos aspectos superficiais dessa e de qualquer outra cultura, sob o risco de

“conceber as estruturas sociais como objetos independentes da consciência que deles têm os homens (cuja existência regem, (...)) e como capazes de ser tão diferentes das imagens que eles delas fazem quanto a realidade física difere da representação sensível que dela temos, e das hipóteses que formulamos a seu respeito”. (LEVI-STRAUSS, 2008, p. 134).

Por isso, se faz premente entender e, se possível, tentar se inserir, o contexto histórico, social, religioso, simbólico, dessas populações, , para depois ensinar os valores reproduzidos por elas, e não somente um punhado de imagens, objetos, gestos e/ou músicas, entre outras manifestações, associando-as (ainda) quase sempre a algo do passado um grupo social, comumente criando uma espécie de ‘taxidermia folclórica’, ao rotular qualquer modalidade da cultura popular, como um exemplar estático e pitoresco, em vias de extinção, meramente apreciável para visão turística.

Refletindo sobre o dado acima, ainda podemos considerar relações entre linguagem e identidade sob o viés do Estudos Culturais, ao mirarmos sobre a necessidade de um suposto “resgate” da identidade cultural, devemos lembrar que ela “não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada” (STUART HALL, p. 106, 2000), desse modo, é entendível que a prática educativa do fandango pode servir para uma.

“produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’”. (STUART HALL, p. 106, 2000).

Nesse instante, surge e é respondido o dilema do educador: será que ao trazer uma proposta que não pertence diretamente à comunidade escolar, podemos criar direcionamentos estéticos e éticos de maneira arbitrária?

Não, desde que seja entendido que a maior parte do que o aluno possui em seu repertório, nos dias de hoje, é massificado e oriundo da mídia neocolonizadora, e como adverte Muniz Sodré:

“os novos meios de comunicação de massa são desenraizadores e transnacionalistas”, porém, ele mesmo aponta que não podemos ignorar as hipóteses que tais meios “cumprem funções de ‘escola paralela’.” (SODRÉ, 2010).

Sendo assim, e visto o impacto esses meios que exercem sobre as (nossas) consciências, propor a prática do fandango é em parte libertar corpos e mentes de um “neocolonialismo” que se faz mais cruel, incisivo e perverso, nos

últimos tempos, usufruindo paradoxalmente da tradição popular como seu oponente modernizador e progressista.

Nesse ponto, entra como elemento provocador a indagação de Néstor Garcia Canclini a estudantes, artistas e produtores culturais residentes em Tijuana, na década de 1980, sobre quais os locais emblemáticos daquela cidade mexicana, e sem surpresa, em sua maioria, são citados e fotografados os lugares em que há nítida presença de imagens e letreiros de conteúdo tipicamente consumista e estadunidense (CANCLINI, 2013, p. 318).

Tal experimento inspirou a ideia de questionar qual é o entendimento do jovem sobre o que se conhece sobre a cultura popular paranaense, quais os principais seus artistas e se há um deles com origem do Vale do Ribeira, ensejando diagnosticar saber pré-existentes, e posteriormente propiciar um encontro com a cultura caiçara, ainda que ela fosse estranha aos jovens itaperuçuenses naquele instante.

Foi inevitável lembrar das relações sociais, culturais e educativas que poderiam orbitar ao redor do conceitos existentes no pensamento de Pierre Bourdieu no tocante a economia dos bens simbólicos, sendo válido ainda observar que não podemos “imobilizar” as potencialidades dessa experiência, e de qualquer outra proposição educativa, às metodologias pedagógicas e/ou científicas, como mera reprodução e/ou adaptação de cânones advindos de uma sociedade escolarizada conforme os interesses de uma elite (BOURDIEU, p. 204, 2007).

Em convergência com tal propósito, também houve a utilização dos preceitos oriundos na antropologia da performance, que ao mesmo tempo irradiam possibilidades de reverberação de ideias de livre trânsito entre o campo das Ciências Humanas e as Linguagens Artísticas, em especial as performativas, com intenção de assegurar uma melhor compreensão desses saberes alheios, e até em prol do encontro de si mesmo, é cabível a experiência sensorial da performance, e não apenas a sua observação (TURNER, 1987, p. 36).

Conectando como objeto de estudo e de potência no âmbito da educação estética, o raciocínio acima convém salientar que abrir tal oportunidade de aprendizado sensível, resgata o jogo de

“‘corpo-a-corpo’, primeiro mantido com o mundo que nos rodeia, a aventura do saber e do conhecer humanos. Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que

permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão". (DUARTE JR., 2002, p. 34).

O que faz aflorar a condição (e plausível missão) de criar saber a partir do universo palpável e afetivo do aluno, ampliando sua relação com o mundo, sobretudo

"Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade". (FREIRE, 1997, p. 13)

Assim, escola pode e deve enfrentar o dilema de proporcionar a boa assimilação de conteúdos, educar e auxiliar na construção de caráter de crianças e jovens que são inundados, e até 'navegam' de modo razoável nesse 'mar revolto' de informação, pois se por um lado os estímulos e necessidades atuais condicionam à aceleração ao se absorver e descartar dados, por outro, a memória, a fruição e a reflexão, heranças cognitivas de nossa evolução biológica e cultural, ficam ameaçadas.

Ainda é considerável, no campo estético-educativo, a antevisão de Deleuze de que "a experimentação substituiu a interpretação" (DELEUZE, 2012, p.82), ao passo que a prática do fandango caiçara pode ser uma via de formação de uma consciência estética mais atenta e engajada, e até agregar e/ou fortalecer princípios éticos nas relações humanas dentro e fora da escola.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta, numa etapa preliminar, os argumentos teóricos que embasaram a proposta docente da oficina livre de 'Fandango Caiçara do Paraná', além da vivência prática do docente, ainda que breve, mas em contato direto com alguns de seus 'atores reais', é possível afirmar que tal ação educativa obteve êxito num primeiro momento.

A princípio, inspirado nos questionamentos de Canclini, os alunos participantes foram perguntados se havia algum gênero musical típico paranaense conhecido por eles, e em sua unanimidade, apontaram a música sertaneja como tal, e obviamente, logo foi esclarecido que o dado gênero também se faz presente no

Paraná, mas a área de origem e localização desse estilo é vasta, percorrendo outros estados do Brasil.

Num segundo momento, lhes foi indagado qual(is) artista(s) musical(is) paranaense(s) eram conhecidos em território nacional, e boa parte citou, às vezes com certa dúvida, a dupla Chitãozinho e Xororó, famosos representantes do gênero sertanejo há 30 anos, além do cantor e sanfoneiro, Michel Teló, que faz parte do nova geração desse mesmo estilo musical. Quanto a indicação de algum artista local, ninguém soube indicar qualquer nome.

Respondendo às perguntas, decorreu a surpresa coletiva de saber que a dupla que primeiramente alcançou o ideal de 'fama', na música caipira da região, foi o casal de músicos Nhô Belarmino e Nhá Gabriela, que na década de 1940 chegou a se apresentar nas rádios do Rio de Janeiro e São Paulo, ombreando o espaço artístico com figuras como a dupla Tonico e Tinoco, e até o rei do baião, o pernambucano Luiz Gonzaga. Mais surpreendente ainda, foi a descoberta que o casal de músicos era oriundo do município de Rio Branco do Sul, do qual Itaperuçu era comarca.

Embora não fosse o tema principal, tal informação estimulou a curiosidade e o imaginário dos estudantes, atraindo a atenção deles, e fazendo perceber que surgiu um novo assunto a ser abordado para o futuro.

Na sequência, adveio a temática do fandango em si, contextualizando sua história e geografia, ligando-o inclusive ao Vale do Ribeira, e foi realizada uma pequena demonstração de seus passos, o que aguçou nos adolescentes a vontade de participar da experiência.

Foram programados três horários para atender de 06 a 15 alunos em cada, entretanto, felizmente, começamos por 12 alunos, em seguida, cerca de 25, e por fim, 50 alunos, com uma boa mistura de meninos e meninas. Como os recursos instrumentais foram inviáveis, exigindo a reprodução das canções por CD, para compensar, foram adquiridos 16 pares de tamancos pelo próprio docente proponente.

Com isso, os participantes demonstraram enorme envolvimento e interesse na proposta, tanto que espontaneamente solicitaram a continuidade como grupo, tendo ensaios e apresentações, o que aconteceu, numa escola vizinha, voltada para o Ensino Fundamental I, como também alguns sugeriram a inserção da atividade em meio à disciplina de Artes.

Além disso, outras duas escolas da região, ambas com turmas do Ensino Fundamental II conjugadas com do Ensino Médio, convidaram o docente para fazer oficinas, todavia, como não houve um trabalho prévio, a adesão foi menor e a execução mais sigla e rápida, embora fosse nítido uma maior curiosidade por parte dos alunos de 11 a 14 anos, enquanto o pessoal, acima dessa idade, não interessou tanto, com alguns confessando que o desejo seria participar de uma proposta que trouxesse o 'Fandango Gaúcho, pois no imaginário deles, talvez mais cristalizado pelas festas de igreja, que convidam equipes de CTG's, esse seria o ideal, inclusive por causa da 'beleza' do figurino empregado.

Outra surpresa insuspeita, dessas experiências em paralelo, adveio de um rapaz do município vizinho (Rio Branco do Sul), e de uma jovem de Itaperuçu, estudantes de estabelecimentos distintos. Segundo eles, a porção alta do Vale do Ribeira, nas imediações de Cêrro Azul (portanto, mais ao norte), há redutos que ainda usam o baile e tamanqueado de acordo com a tradição de música e dança para trabalho de amassar a terra das casas para formar o piso de chão batido, em geral em chácaras e sítios de parentes, no entanto, foi descrito que o cancionero segue mais a linha caipira e sertaneja.

Ou seja, de modo geral, foi perceptível que o Fandango Caiçara Paranaense, tanto no âmbito de trabalho pedagógico, quanto na pesquisa acadêmica, necessita ter aprofundamento de investigação nesses locais, ora como novas experiências escolares no futuro, talvez em estabelecimentos, ora como meio mais viável para obtenção de dados, incluindo essas possíveis variações 'interioranas' do gênero, ora para ampliar a análise e comparação de todas essas informações, procurando assim contribuir para a evolução da reflexão científica e pedagógica em torno da Educação e dos Estudos Culturais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2013, 4ª edição.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DUARTE JR., J.F. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, T.T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

IPHAN; MinC; Associação Cultural Caburé. **Dossiê de registro do Fandango Caiçara**. Brasília, 2011.

LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

SODRÉ, M. **Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TURNER, V. **The Anthropology of Performance**. New York: PAJ Publications, 1987.

IMAGENS DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA 'IN LOCO':

Figura 3 – Ensaio inicial, apenas com integrantes masculinos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 4 – Troca de calçados comuns pelo par de tamancos sem solado em madeira.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Figura 5 – Visão parcial do 'baile, feito em praça vizinha à escola, devido à lotação\ ao 3º turno.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS ÀS ENGENHARIAS: Um estudo sobre aprendizagem de língua portuguesa e motivação

FERNANDES, Fabiana Parpinelli Gonçalves – UNIFRAN⁴⁷⁴

CONTI, Carmen Lúcia Tozzi Mendonça – UNIFRAN⁴⁷⁵

BIANCHINI, Vivian Karina – UNIFRAN⁴⁷⁶

1. INTRODUÇÃO

Ao adentrarem ao ensino superior, muitos discentes apresentam uma grande defasagem em relação à língua portuguesa, defasagem esta que se estende desde o Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio. Segundo dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), “somente 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas” (INAF, 2012, n.p.).

Rodrigues (2011, n.p.) declara em artigo publicado pelo *site*, *Todos pela Educação*, que “com o aumento do acesso à universidade, possibilitado pela expansão tanto do sistema público como de programas de bolsa e financiamento em instituições particulares, muitos destes estudantes (não plenamente alfabetizados) chegam ao ensino superior”.

Muito além do ensino, pesquisa e extensão, é papel da universidade comprometer-se com a realidade a fim de promover transformações culturais, morais

⁴⁷⁴ Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (2009). Pós-graduada (Lato-sensu) em Gramática da Língua Inglesa pelo Instituto Santanaense de Ensino Superior (1996). Graduada em Letras: Tradutor e Intérprete pela Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas (1992). Aperfeiçoamento em English Language Program pela The Bridge International School - USA (1993). Docente titular da graduação em Tradução/Interpretação e Engenharias da Universidade de Franca desde 2004. fabianaparpinelli@hotmail.com.br

⁴⁷⁵ Psicóloga, Pedagoga, Mestra em Serviço Social, Doutora em Educação. Especialista em Trabalho com Grupos e Educação Social; em Psicopedagogia, em Educação a Distância, em Psicoterapia de Libertação, em Psicologia do Trânsito. Coordenadora das disciplinas *online* da Universidade de Franca. Pesquisadora, palestrante, gestora educacional e consultora na área de Desenvolvimento Humano e Políticas Públicas. Desenvolve pesquisa com Novas Tecnologias Educacionais na Graduação e integra e coordena o grupo de docentes do Colégio Alto Padrão Objetivo - de Franca, na utilização de *tablets* no Ensino. Neste momento, encontra-se em Estágio de Pós Doutorado pela Universidade Cruzeiro do Sul - São Paulo. carmen.ltm.conti@gmail.com

⁴⁷⁶ Possui graduação em Engenharia de Produção Química pela Universidade Federal de São Carlos (2001), mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos (2006) e doutorado em andamento em Engenharia de Produção pela mesma universidade. Conselheira do CREA-SP pelo mandato de 3 anos - 2014 a 2016. Docente da Universidade de Franca - UNIFRAN - desde 2004, tendo experiência de coordenação desde março de 2012 e, mais especificamente no curso de Engenharia Civil, desde dezembro de 2013. vivian.bianchini@unifran.edu.br

e sociais. Para Sousa-Silva (2015, n.p), “universidade é a porta aberta para a inclusão nessa sociedade que necessita de seres pensantes e atuantes que possam fazer a diferença na área e na função que forem desempenhar”.

Desta forma, as IESs (Instituições de Ensino Superior) têm voltado um olhar cada vez mais significativo para projetos que visem minimizar os impactos existentes entre o conhecimento prévio dos discentes do ensino superior e as estruturas curriculares dos cursos de graduação. São os chamados, *Programas de Nivelamento*, uma Política de Atendimento ao Discente como estímulo à permanência orientada pelo Ministério de Educação (MEC) através do artigo 16 do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006 (MEC, 2006, n.p.).

Sabe-se que a falta de conhecimento da língua materna nos discentes das IES pode inviabilizar a sua permanência tanto no ambiente acadêmico (leituras, relatórios, TCCs, avaliações, relações interpessoais) quanto no mercado de trabalho (algumas empresas exigem em seu processo seletivo o conhecimento da língua portuguesa como elemento de disputa a uma vaga de estágio). Dados de uma pesquisa realizada em 2013 pelo NUBE, *Núcleo Brasileiro de Estágios*, revelam que cerca de 30% dos estudantes candidatos a uma vaga de estágios são reprovados em teste ortográfico e redação. Além disso, a pesquisa aponta que o desempenho dos homens é inferior ao das mulheres (NUBE, 2013).

A fim de sanar tal problema, muitas IES públicas e privadas passaram a desenvolver programas internos de Nivelamento em Língua Portuguesa - língua responsável pelas principais intermediações acadêmicas, profissionais, sociais e pessoais. Muitos destes nivelamentos, graças às tecnologias digitais, podem ocorrer em ambientes virtuais possibilitando formas diferenciadas de se alcançar a aprendizagem em um mundo mediado pela tecnologia. Neste aspecto, “o que a tecnologia traz de novo não é apenas o aparato tecnológico em si, mas a potencialização de novas experiências que os novos meios digitais trazem” (SILVA, 2010, n.p.).

Devido ao reduzido número de pesquisas científicas que apresentam resultados na área da língua portuguesa em projetos aplicados em IES por meio do uso das tecnologias digitais, os resultados obtidos nesta pesquisa poderão fornecer uma fonte de referência para futuros pesquisadores sobre inclusão/exclusão, educação a distância, adoção de tecnologias digitais, aprendizagem ativa,

comunicação e ensino de língua portuguesa, integrando conhecimentos em diferentes áreas do saber.

2. OBJETIVO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise dos discursos sobre motivação proferidos pelos alunos dos cursos presenciais de Engenharia Civil e Engenharia de Produção da Universidade de Franca ao encerrarem suas atividades em um curso extracurricular gratuito de *Nivelamento On-line em Língua Portuguesa*. Os discursos analisados às luzes da Análise do Discurso Francesa (AD) versam sobre a questão motivacional e as análises quanti-qualitativas apresentam dados sobre o perfil dos alunos participantes: gênero (masculino/feminino), curso e semestre, experiência em cursos *on-line*, grau de satisfação e reconhecimento de avanço no processo de aprendizagem.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica centrou-se nos estudos linguísticos da Análise de Discurso francesa (AD), a partir de suas fontes - Pêcheux e Foucault – principalmente nas leituras de Pêcheux (1990) sobre o discurso e de Foucault (1987) sobre a concepção acerca do arquivo, bem como nos conceitos sobre aprendizagem ativa (VALENTE, 2014) e nativos digitais (PRENSKY, 2001).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que gerou este artigo faz parte de um Projeto de Pesquisa desenvolvido na Universidade de Franca/Cruzeiro do Sul iniciado no ano de 2015 intitulado, *Tecnologias Digitais no Ensino Superior*, aplicado em diversos campos do saber (Administração, Direito, Engenharias, Letras, Odontologia e Tradutor/Intérprete) e tem como objetivo intensificar o uso das tecnologias digitais nos cursos presenciais da Universidade de Franca (UNIFRAN) por meio de metodologias ativas. Além disso, visa registrar todo o processo e criar ambiente favorável para pesquisa e publicação dos resultados.

Como parte de um plano de adoção de tecnologias digitais no ensino superior, em 2016 foi oferecido aos alunos da modalidade presencial de todos os semestres da Engenharia Civil e Engenharia de Produção da UNIFRAN o curso extracurricular gratuito, *Nivelamento on-line em Língua Portuguesa*. Com uma carga horária de 40 horas *on-line* e composto de cinco unidades (Coerência-Coesão, Paragrafação, Gêneros Textuais Acadêmicos, Estratégias de Leitura e Novo Acordo Ortográfico), o curso foi realizado no primeiro semestre de 2016 envolvendo 60 alunos.

Na abertura da Jornada de Engenharia Civil e Engenharia de Produção, a coordenadora dos referidos cursos convidou os alunos de todos os semestres de ambas as engenharias a conhecerem o curso *on-line* que estava disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem Blackboard Learn™.

Não houve a necessidade de treinamento aos alunos uma vez que os mesmos já estavam habituados ao ambiente virtual – utilizado como ambiente de apoio ao docente e às disciplinas presenciais.

A metodologia utilizada foi a de aprendizagem ativa uma vez que:

Na aprendizagem ativa, em oposição à aprendizagem passiva, bancária, baseada na transmissão de informação, o aluno assume uma postura mais ativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento [...] com uma aprendizagem baseada na pesquisa, uso de jogos ou *problem based learning* (PBL) (VALENTE, 2014, p.01).

O *Nivelamento On-line em Língua Portuguesa* teve como objetivo: Promover maior conhecimento do funcionamento da Língua Portuguesa (leitura, escrita, regras gramaticais e norma culta) por meio das tecnologias digitais; Colaborar com o processo de produção de textos acadêmicos (Trabalho de Conclusão de Curso, relatórios técnicos, resumos, resenhas) segundo os princípios básicos de coerência, coesão, adequação vocabular e conhecimentos linguísticos; E, finalmente, mapear as defasagens de uso da Língua Portuguesa nos Cursos de Engenharia.

Como forma de finalização do curso *on-line*, os 60 alunos participantes responderam a um questionário composto por cinco questões de múltipla-escolha relacionadas ao perfil dos alunos e grau de satisfação sobre o curso, bem como uma questão dissertativa sobre motivação. As respostas foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa com o propósito de traçar o perfil e grau de satisfação dos participantes, e analisadas discursivamente via Análise do Discurso (AD) a fim de

levantar os fatores que motivaram os alunos das engenharias a participarem de um curso *on-line* extracurricular gratuito em Língua Portuguesa.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. DA ANÁLISE QUANTI-QUALITATIVA

Dos 60 alunos concluintes, 43 são estudantes do curso de Engenharia Civil (72%) enquanto 17 são estudantes do curso de Engenharia de Produção (28%). Acredita-se que a menor procura por parte dos engenheiros de produção deve-se ao fato destes serem considerados “os mais humanos”⁴⁷⁷ de todos os engenheiros, em vista à sua formação que une conceitos das ciências Exatas, Humanas e Sociais. Estes dados também foram confirmados na análise discursiva sobre motivação encontrada nos discursos dos Engenheiros Civis que alegam pouco estudo das áreas de Humanas (comunicação e Língua Portuguesa) em sua formação (assunto que será posteriormente abordado).

No que diz respeito ao gênero, 55% dos alunos que participaram do curso são homens (33 alunos) e 45% são mulheres (27 alunas). Apesar do percentual equilibrado entre homens e mulheres, os dados corroboram com a pesquisa realizada pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (NUBE, 2013) que afirma que o desempenho dos homens em testes de Língua Portuguesa é inferior ao das mulheres. Neste caso, os homens (futuros engenheiros) estariam preocupados com o baixo desempenho nos processos de seleção envolvendo a língua materna e decididos a minimizar tal problema. Além disso, observa-se aqui uma preocupação com os alunos em formação (tanto homens quanto mulheres) sobre a importância da Língua Portuguesa como exigência para o ingresso no mercado de trabalho, e que essa preocupação pode ser sanada ainda dentro da formação acadêmica.

Dos alunos concluintes, 67% relataram nunca terem participado de cursos *on-line* anteriormente (40 alunos). Apesar de ser a primeira experiência em EAD para a maioria destes alunos, percebe-se que eles apresentaram bom domínio tecnológico (mesmo sem treinamento prévio) uma vez que em nenhum momento foi relatado à tutora⁴⁷⁸ dificuldades em relação ao ambiente virtual. Palloff e Pratt

⁴⁷⁷ Neste contexto a palavra “humano” refere-se às áreas de Humanas.

⁴⁷⁸ A tutora que acompanhou o Nivelamento *On-line* em Língua Portuguesa é a mesma que participa do grupo de pesquisa, *Tecnologias Digitais no Ensino Superior*, e autora deste artigo.

FERNANDES, Fabiana Parpinelli Gonçalves; CONTI, Carmen Lúcia Tozzi Mendonça; BIANCHINI, Vivian Karina

(2002) afirmam que, para que o processo de ensino/aprendizagem na EaD seja eficaz, é necessário um bom domínio tecnológico não só por parte do professor mas também por parte dos alunos. É importante ressaltar que 42 alunos (70%) cursavam entre o segundo e o quarto ano dos cursos de Engenharia Civil e Produção e que a média de idade destes alunos é de 20 anos. Sendo assim, são considerados “Nativos Digitais”.

Para Prensky (2001, p.01), os “estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” e, portanto, “pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”.

Também conhecidos como Geração Y ou *Millennials*, a geração de “nativos digitais” nasceu a partir da década de 1980 e cresceu mediada pela tecnologia. Prensky (ibidem) defende a ideia de que os alunos de hoje mudaram radicalmente e não se adaptam ao sistema educacional (tradicional) vigente. Desta forma, acredita-se que as tecnologias digitais podem estimular os “nativos digitais” por meio de ambientes virtuais de aprendizagem tornando-os mais participativos, autônomos e responsáveis pela sua aprendizagem.

Das cinco unidades oferecidas aos alunos (Coerência-Coesão, Paragrafação, Gêneros Textuais Acadêmicos, Estratégias de Leitura e Novo Acordo Ortográfico), 49 alunos (82%) estudaram todas as unidades. Apenas 11 alunos (18%) optaram por fazer apenas uma única unidade que unanimemente corresponde ao *Novo Acordo Ortográfico*. Mais uma vez percebe-se o interesse dos alunos das engenharias em cursos que fomentem o conhecimento da Língua Portuguesa, visto que, como mencionado anteriormente, muitos trazem uma grande defasagem em relação à língua portuguesa.

No quesito grau de satisfação, 93,3% dos alunos afirmaram que o curso atingiu plenamente suas expectativas (56 alunos), 5% que o curso atingiu parcialmente suas expectativas (3 alunos) e 1,7% que o curso não atingiu suas expectativas (1 aluno). Apesar de haver um espaço aberto para justificar as respostas sobre satisfação, nenhum dos que optaram por “parcialmente” ou “não atingiu sua expectativa” justificou a resposta. Acredita-se que o alto índice de satisfação do curso deve-se ao fato dele ter sido elaborado pensando-se na tecnologia digital como mediadora do processo de ensino-aprendizagem e que o aluno seja capaz de construir de forma autônoma e ativa o seu conhecimento por meio da tecnologia. Além disso, o material didático selecionado possui linguagem

interativa, atualizada e proporciona reflexão acerca das relações entre teoria e prática. Desta forma, acredita-se que as tecnologias digitais podem estimular os “nativos digitais” por meio de ambientes virtuais de aprendizagem tornando-os mais participativos, autônomos e responsáveis pela sua aprendizagem.

5.2. DA ANÁLISE DO DISCURSO

Entende-se que as abordagens discursivas de Pêcheux e Foucault acerca do discurso e arquivo possam contribuir para a problematização dos saberes e discursos encontrados nos relatos dos alunos: “O que o/a motivou a fazer o curso *Nivelamento On-Line em Língua Portuguesa*?” (questão dissertativa).

Os dados coletados foram analisados na perspectiva metodológica do trajeto temático, e, para isso, foi buscado no discurso dos alunos participantes os motivos que levam um aluno da engenharia a participar de um *Nivelamento On-Line em Língua Portuguesa* oferecido gratuitamente e de forma extracurricular.

Pêcheux (1990), filósofo francês e um dos fundadores da Análise do Discurso francesa (AD), concebe o discurso como um “efeito de sentido entre interlocutores”. Para a AD a situação histórico-social na qual o discurso é organizado é de extrema relevância na extração dos “efeitos de sentido”, provocados pelo sujeito discursante e nos sujeitos ouvintes ou leitores do discurso.

Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 680), “o processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção (verbal e não-verbal; oral e escrita), bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação”. Além disso, na AD a interpretação deverá ser qualitativa realizada por meio de um *corpus* de arquivo empírico. É o analista do discurso que busca o efeito de sentido por meio de sua interpretação.

Um segundo olhar será aplicado nesta pesquisa: os pressupostos foucaultianos sobre o método arqueológico, que foi eleito para investigar a rede discursiva que entrelaça as práticas discursivas dos alunos das engenharias Civil e Produção que participaram do *Nivelamento On-Line em Língua Portuguesa*.

Pelo método arqueológico é possível verificar o saber de uma época buscando-se compreender as condições histórico-sociais que possibilitaram a irrupção de acontecimentos discursivos no interior de um mesmo arquivo e o aparecimento de determinados enunciados e não outros em seu lugar. Por meio de um arquivo, é possível observar o que um determinado grupo pode dizer de si mesmo.

Podemos afirmar que os relatos dos alunos participantes, ao serem analisado à luz da AD pecheutiana e dos pressupostos teóricos foucaultianos, apresentam-nos um arquivo digital sobre o que é ser um sujeito aluno-engenheiro nos tempos da contemporaneidade. Conforme afirmou Sargentini (2004) o arquivo passa a ser, então, um lugar para se pensar as práticas discursivas de uma sociedade.

Entretanto, “é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Foram encontrados nos relatos de 18 alunos sobre motivação as seguintes afirmações: “aprimorar”, “melhorar”, “renovar”, “atualizar”, “ampliar” e “aprofundar” os conhecimentos em Língua Portuguesa. Além disso, dois alunos justificaram interesse pelo curso por desejarem “testar seu conhecimento em Língua Portuguesa”. Observa-se como efeito de sentido que estes alunos consideram ter um domínio prévio da língua em questão, mas que o mesmo pode ser melhorado e até mesmo testado.

Cinco alunos afirmaram ter “pouco conhecimento da Língua Portuguesa” e quatro alunos que desejavam “melhorar seu desempenho também na graduação como um todo”. Observa-se aqui o discurso da defasagem da Língua Portuguesa que se estende desde o Ensino Fundamental/Ensino Médio até a graduação e que esta pode inviabilizar a permanência destes alunos na vida acadêmica e seu ingresso no mercado de trabalho (discurso da exclusão).

Doze alunos dissertaram que a motivação para a realização do curso veio da “importância da comunicação oral e escrita exigida pelo mercado de trabalho” e dois alunos que o curso de engenharia requer “o domínio da comunicação escrita nos relatórios técnicos, avaliações e TCCs”. Além disso, nove

alunos afirmaram ter “pouco estudo de comunicação ou Língua Portuguesa nos cursos de Engenharia”. Fica claro que os alunos reconhecem a importância da Língua Portuguesa como responsável pelas principais intermediações profissionais e acadêmicas.

Quanto às questões que envolvem a tecnologia digital, 39 alunos afirmaram que a principal motivação para realizarem o curso foi o fato de o mesmo ser oferecido “à distância”. Temos aqui o discurso da autonomia de tempo e espaço, da dimensão temporal da assincronicidade, da possibilidade de inclusão social, da democratização do ensino, da formação continuada – principais características do ensino à distância. “O ensino agora se desenvolve por diferentes lugares e meios, ampliando as funções da escola, atuando como agente sistematizador de conhecimentos e tornando possível a todos os alunos acessá-lo, independente do lugar onde estejam” (SÁ, 2008, p.11).

Também foram encontrados quatro relatos de alunos demonstrando “interesse em participar de outros cursos *on-line* que venham a ser oferecidos pela instituição”. Percebe-se que o curso foi capaz de aguçar o interesse pela utilização de recursos digitais por meio de uma aprendizagem ativa com o aluno sendo o sujeito de sua própria aprendizagem. Portanto, como afirma Sá (2011, p. 02), o aluno da EAD “mais do que na educação presencial, é sujeito ativo e principal regente de seu processo de aprendizagem”.

Todos os discursos analisados apresentaram pequenos erros de norma culta (acentuação, ortografia e concordância), uso de oralidade na escrita, além de internetês (abreviações utilizadas no meio virtual). Tais marcas podem ter ocorridos pelo suporte tecnológico que acolheu a atividade – o meio digital. Neste meio os discursos tendem a ser mais informais, com marcas textuais da oralidade, ausência de pontuação, abreviações, códigos da internet e brevidade textual. O efeito de sentido criado foi o do pertencimento do aluno ao meio digital (nativos digitais).

Por meio da arqueologia de Foucault não buscamos encontrar nestes discursos a atividade consciente do sujeito, ou seja, sua intenção, pelo contrário, buscamos verificar as condições que propiciaram o aparecimento de um determinado enunciado, condições estas, propiciadas pelo meio digital. Assim, os discursos existentes nesse arquivo mostram um sujeito “nativo digital”, tecnológico, pertencente à Era Digital, que possui algumas defasagens em relação à Língua

Portuguesa, mas que busca saná-las dentro na própria IES em que estudam, em prol das exigências acadêmicas e do mercado de trabalho.

Por tudo isso, compartilhamos as idéias de Martha Gabriel (2016 apud TECEDUC, 2016, n.p.) a respeito da aprendizagem ativa por meio da tecnologia digital:

[...] o estudante se coloca no centro da educação, passando de um recipiente passivo para um agente empoderado. Isso muda tudo! [...] Assim, a característica que os ambientes digitais oferecem de centralizar a aprendizagem nos estudantes possibilita transformações efetivas, não apenas na cognição, mas na atitude e responsabilidade compartilhada em relação a ela.”

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise discursiva (AD), centrada no conceito de discurso (Pêcheux), verificou-se que os motivos que levaram os alunos presenciais das engenharias a participarem do curso *Nivelamento on-line em Língua Portuguesa* versam sobre as exigências acadêmicas e do mercado de trabalho em relação à Língua Portuguesa pois a dificuldade de comunicação seja ela oral ou escrita pode inviabilizar a permanência dos engenheiros no ambiente acadêmico e os desqualificar para o mercado de trabalho. Além disso, os benefícios dos recursos digitais relacionados a tempo e espaço foram fatores relevantes no quesito motivação – sem os quais os alunos não teriam a possibilidade de participar do curso.

As análises quanti-qualitativas apresentam dados sobre o perfil dos alunos engenheiros participantes: gênero tanto masculino quanto feminino, predominantemente da Engenharia Civil, cursando entre o segundo e o quarto ano das engenharias, com média de 20 anos de idade, nativos digitais, novatos em cursos *on-line*, interessados por todas as cinco unidades oferecidas e com alto grau de satisfação.

Por fim, foi criado um arquivo digital (Foucautiano) sobre o perfil do sujeito engenheiro em formação: um sujeito “nativo digital”, tecnológico, pertencente à Era Digital, que possui algumas defasagens em relação à Língua Portuguesa, mas que busca saná-las dentro na própria IES em que estudam, em prol das exigências acadêmicas e do mercado de trabalho.

Por sabermos da importância e dos impactos gerados com o uso de tecnologias digitais no processo de aprendizagem, entendemos que novos campos de pesquisa em torno dos trabalhos de nivelamento em Língua Portuguesa, devem continuar. Neste momento, encontramos-nos em processo de finalização de conteúdo para lançamento de proposta de um novo ambiente para o desenvolvimento de Aprendizagem Adaptativa – assunto a ser abordado em artigo futuro.

REFERÊNCIAS

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. In.: **Revista Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, 2006, p. 679-84. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

INAF. Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. 2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional. 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

NUBE. Testes de ortografia e redação eliminam candidatos a estágio. 2013. Disponível em: <https://www.nube.com.br/imprensa/noticia?id_noticias=7175#.WP_YXmnyvlu>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, v 9, n. 5. MCB University Press. Out. 2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

RODRIGUES, Cinthia. Alunos terminam Ensino Médio sem aprender. 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/13611/alunos-terminam-ensino-medio-sem-aprender>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

RODRIGUES, Camila. **Evasão é o maior problema do ensino a distância**. 2012. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/02/evasao-e-o-maior-obstaculo-ao-ensino-a-distancia-para-instituicoes-diz-estudo.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SÁ, Iranita M. A. **Educação a Distância**: Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza, C.E.C., 2008.

SÁ, Suzane Simões de. **A EAD na Universidade**: vantagens e desvantagens. 2011. Disponível em: <<http://ueadsl.textolivre.pro.br/2011.1/papers/upload/15.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SARGENTINI, V. M. O. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In.: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. L. (orgs.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem** - discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

SILVA, Eli Lopes da. Webquest como prática pedagógica: pesquisa-ação em um curso de graduação no Senai Florianópolis. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, 2010, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina,

SOUSA-SILVA, Camila. **A função social da universidade**. 2015. Disponível em: <<http://www.revistanossoestilo.com.br/continua-aqui/a-funcao-social-da-universidade/>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

TECEDUC. Martha Gabriel aborda relação da aprendizagem ativa com a tecnologia. 2016. Disponível em: <<http://www.positivoteceduc.com.br/em-pauta/martha-gabriel-aborda-aprendizagem-ativa-e-tecnologia/>>. Acesso em: 02 maio 2017.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior**: a proposta da sala de aula invertida. 2014. Depto. de Multimeios, Nied e GGTE-Unicamp & Ced–PucSP. São Paulo. Disponível em:< http://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf>. Acesso em: 28 abr 2017.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: Perspectiva de uma práxis transformadora

SILVA, Paula Ravagnani – UNESP⁴⁷⁹
OLIVEIRA, Josiani Julião Alves de – UNESP⁴⁸⁰
RIBEIRO, Priscila Maitara Avelino – UNESP⁴⁸¹
SILVA, Ellen Braune Reis – UNESP⁴⁸²

1. INTRODUÇÃO

O referido artigo tem por finalidade compreender mediante a realidade atual em que se consolidam muitas problemáticas na esfera econômica, social, estrutural, cultural, conjuntural, entre outras, a essencialidade de uma Educação diante os processos de aprendizagens que possibilitem a formação de sujeitos críticos, criativos e transformadores de forma contrária, portanto, a concepção de “Educação Bancária” conforme a crítica realizada a mesma por Freire (1970).

Para tanto, houve a realização da pesquisa bibliográfica para os objetivos almejados, contemplando assim, em um primeiro momento a compreensão acerca da Teoria Histórico-Cultural aportada por Lev Vygotsky (1988) diante a natureza social da aprendizagem pautada no método Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e os alicerces fundantes e estruturantes da delineada teoria.

Posteriormente, foi realizada a investigação e análise com relação à Pedagogia Histórico-Crítica dimensionada por Saviani (2013) e a didática da mesma exposta por João Luiz Gasparin (2012) dentre o Método Dialético na didática com base em Karl Marx, objetivando um processo educativo que propicie a formação de

⁴⁷⁹ Assistente Social e Doutoranda. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: paularavagnani1@gmail.com

⁴⁸⁰ Assistente Social. Doutora e Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro Portugal. E-mail: josianiju@gmail.com

⁴⁸¹ Assistente Social e Doutoranda. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. E-mail: maitara@hotmail.com

⁴⁸² Pedagoga e Aluna Especial do Doutorado- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UNESP - CEP: 14409-160, Franca-SP, Brasil. Docente da educação básica pela SEESP. E-mail: braune.ellen@gmail.com

docentes e discentes de modo crítico e propositivo frente à necessidade de ações transformadoras no âmbito contemporâneo, nessa dimensão, foram perpetuadas as considerações finais perante os fatores e delineamentos expostos.

2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: A natureza social da aprendizagem

A Teoria Sócio-Histórica no âmbito da abordagem Histórico-Cultural do cérebro analisada e estudada por Vygotsky⁴⁸³ (1988), de acordo com Oliveira (2010) adentra a construção social da mente, nesse sentido, a referida concepção epistemológica denota o desenvolvimento humano no contexto de um processo inicialmente social, a mesma foi estruturada e fundamentada com base no método Materialismo Histórico-Dialético segundo Karl Marx (1818-1883).

Haja vista que a orientação marxista que dimensionou as investigações e análises de Vygotsky “[...] representou uma mudança significativa [...] O indivíduo agora contextualizado (histórica e socialmente) pode ser desnudado e estudado dialeticamente com relação às leis de sua evolução biológica de seu desenvolvimento sócio-histórico” (REGO, 2014, p.102), dessa maneira:

Vygotski procurou desenvolver um método que permitisse a compreensão da natureza humana do comportamento humano, enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. Acabou sistematizando uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento dos pensamentos das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado, portanto, histórico. A essência deste novo método é o princípio de que todos os fenômenos têm uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto devem ser estudados como processos em movimento e mudança (REGO, 2014, p. 99-100).

Importante ressaltar, que as investigações recentes da Neurociência⁴⁸⁴ comprovam cientificamente como o cérebro humano apreende, desse modo, em

⁴⁸³ “(1896-1934), [...] foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Tendo vivido a Revolução Russa de 1917, bem como estudado as obras de Karl Marx e Friedrich Engels, a partir das proposições teóricas do materialismo histórico propôs a reorganização da Psicologia, antevendo a tendência de unificação das Ciências Humanas no que denominou como “psicologia cultural-histórica” (WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre).

⁴⁸⁴ Lent (2010) aborda que a terminologia Neurociência teve início em 1970, porém os estudos e pesquisas com relação ao cérebro humano e como se materializa a verídica aprendizagem se consolidam desde a filosofia grega antes de Cristo, até a contemporaneidade.

conformidade com a Teoria Histórico-Cultural diante os processos de aprendizagens efetivas ao abordar que o ser humano é essencialmente cultural frente a sua história de vida, ou seja, é detentor de uma “bagagem cultural” que o educando possui como ser histórico e social, nesse sentido, a mesma está diretamente vinculada ao denominado conhecimento prévio e a cultura, dessa forma, dificilmente vai se perpetuar a aprendizagem se a informação no contexto do processo de construção do conhecimento não estiver diretamente contextualizada (LIMA, 2007), também comprova cientificamente, a crítica realizada por Freire (1970) com relação a concepção de “Educação Bancária”⁴⁸⁵ “[...] esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (FREIRE, 1970, p.83).

Diante ao exposto, o aspecto histórico-cultural das pesquisas de Vygotsky:

[...] assumiu a posição de que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança, e estão, portanto, em constante transformação. Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores (ELHAMMOUMI, 2016, p.26).

Uma vez que:

[...] a abordagem marxista, que orientou os estudos de Vygotsky, representou uma mudança significativa na interpretação que até então vinha se dando nas pesquisas acerca dos fenômenos psíquicos e da caracterização do ser humano. O indivíduo agora contextualizado (histórica e socialmente) pode ser desnudado e estudado dialeticamente com relação às leis de sua evolução biológica de seu desenvolvimento sócio-histórico (REGO, 2014, p.102).

⁴⁸⁵ “(a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (FREIRE, 1970, p. 82).

A Teoria Histórico-Cultural conforme Sirgado (2000) aborda que a dimensão sociocultural é essencial e necessária para o processo de construção do conhecimento, nessa perspectiva, o trabalho do docente não se inicia no âmbito da sala de aula, ou seja, para pensar e planejar o ato pedagógico, o docente deve compreender e adentrar a realidade social do discente frente a um processo histórico-cultural, para que assim possa desenvolver, elaborar e propor a atividade delineada, indagando e refletindo “o porquê” e “para quê” perpetua e desenvolve cada proposta ao considerar que “[...] a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 89).

Assim, a referida abordagem adentra a compreensão de que é através das interações sociais que o sujeito desenvolve as suas funções psicológicas consideradas como superiores:

Funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. São considerados superiores por se distinguirem dos processos psicológicos elementares como as ações reflexas (ex: sucção do seio da mãe pelo bebê), as associações simples (ex: evitar o contato da mão com o fogo) e as reações automatizadas (ex: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino). Nesta perspectiva, há uma primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico, quanto ao desenvolvimento psíquico do homem, quer dizer, Vigotski não nega a influência da parte biológica, porém, enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas (ANTONIO, 2008, p.12).

O docente se perpetua, portanto, como mediador frente ao processo de aprendizagem, consolidando interações entre o discente e o objeto de conhecimento, dimensionando, dessa maneira, a ampliação com relação ao seu universo histórico e sociocultural no contexto de uma aprendizagem significativa, sobretudo, de qualidade, onde a cognição se denota por meio das experiências sociais, evidenciando a importância do ambiente diante a referida perspectiva (SIRGADO, 2000), nessa dimensão, a aprendizagem se constitui como fator essencial para o desenvolvimento, adentra assim, a importância com relação ao ensino e ao trabalho docente diante ao processo que se estabelece no âmbito da relação ensino-aprendizagem.

Dessa forma, compreendem-se às estratégias de ensino, que por sua vez são atribuições da Pedagogia por meio das didáticas pedagógicas, assim advêm

a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática, de acordo respectivamente com Dermeval Saviani (2013) e João Luiz Gasparini (2012), visando à formação de profissionais, discentes e docentes, críticos e criativos no contexto de uma sociedade carecida de propostas inovadoras frente às várias problemáticas sociais, econômicas, estruturais, conjunturais, entre outras, materializadas no sistema vigente.

3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA DIDÁTICA: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

Martins (2012) retrata que a Pedagogia Histórico-Crítica é permeada pela Teoria Histórico-Cultural em conformidade com os estudos dimensionados por Vygotsky (1988) que se apropriou com relação ao método do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, tendo por finalidade a compreensão e entendimento acerca da realidade dentre suas contradições frente a um processo histórico e em transformação, para assim, elaborar e estruturar a sua teoria, que por sua vez considera o sujeito como ser histórico, delineando assim, a função e a natureza social no contexto da aprendizagem.

[...] essa pedagogia está fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, não se resumindo em um mero reformismo no âmbito pedagógico que matem incólume a estrutura societária. Constitui-se numa concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético, que, por sua práxis revolucionária [...] Por manter a centralidade da categoria trabalho, coloca-se em desencontro com os interesses do grande capital, que se pauta em teorias conservadoras transvestidas em modismos educacionais que impossibilitam a compreensão da realidade (BATISTA; LIMA, 2012, p.01).

Haja vista que:

[...] podemos afirmar que a teoria pedagógica histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, emergiu no contexto de abertura democrática do Brasil após anos represado pela Ditadura Militar. Essa corrente pedagógica apresentava a tentativa de compreender os limites colocados pela educação vigente, e, além disso, visava superar as teorias existentes até então (MOREIRA, 2014, p.13).

A proposta com relação à Pedagógica Histórico-Crítica está caracterizada e fundamentada teoricamente no Materialismo Histórico-Dialético conforme Karl Marx, nessa dimensão, a Educação esta associada e vinculada com o Trabalho, Saviani (2013) aponta que a referida abordagem educacional contempla o

saber abordado como objetivo, a finalidade da instituição de ensino diante o saber considerado como sistematizado e a função da instituição de ensino com relação à sociedade.

Saviani (2013) retrata que a ação que almeja transformar a realidade, consolidada, portanto, como Práxis, é necessária e essencial para a Educação, uma vez que a prática e a teoria conscientes adentram à efetiva Práxis, para tanto, são necessários fatores que de fato propiciem e ofertem a aprendizagem efetiva e verídica do discente de modo crítico e criativo, ao objetivar “[...] trabalhar os conteúdos científico-culturais como instrumentos de luta e mediação para a transformação social” (GASPARIN, 2013, p.90).

Para tanto, findando a materialização da Pedagogia Histórico-Crítica se torna importante que o docente possua o domínio com relação ao conteúdo sistematizado que vai mediar no processo ensino-aprendizagem, adentrando saber o que os discentes sabem sobre determinado assunto (caracterizado como conhecimento prévio), o que desejam e precisam saber a mais, e, assim, estabelecer qual a melhor estratégia de ensino diante ao processo de construção e apropriação do conhecimento (SAVIANI, 2013).

Haja vista que, na delineada concepção educacional, de acordo com Saviani (2013) o produto, referente ao conhecimento, não se separa do sujeito, desse modo, o que o discente sabe, bem como o que aprende, é apropriado por ele mesmo, nessa dimensão, o conhecimento considerado como elaborado se perpetua como um processo em constante construção, ou seja, se caracteriza como um processo dialético, Konder (2004, p.39) afirma que a Dialética é “[...] uma maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecemos a constante emergência do novo na realidade humana”.

O referido processo educacional possibilita, portanto, uma análise e reflexão constantes acerca do modo como o discente vai se apropriar frente aos conhecimentos que foram historicamente construídos frente à sociedade, diante ao exposto, o docente detém função essencial no contexto da aprendizagem do discente perante o processo de mediação no âmbito dos conhecimentos/conteúdos, evidenciando assim, a necessidade de reflexão sobre quais ações pedagógicas contribuirão para se materializar a aprendizagem de modo crítico (SAVIANI, 2013).

Pautada na proposta com relação a da Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin (2012) estruturou e delineou a didática para a mesma, importante

ressaltar, que a referida didática pode ser usada por todas as disciplinas dentre distintas áreas do saber em que os docentes tenham por objetivo vincular o aprendizado do conhecimento de forma crítica, compreende assim, a necessidade e importância da relação e interação dos sujeitos como sujeitos sociais e a conexão dos mesmos frente ao todo social diante o processo de apropriação do conhecimento, nessa dimensão, atenta a importância dos conteúdos estarem conectados e de serem empregados de modo teórico e prático no cotidiano do discente, haja vista que desenvolve os conteúdos de forma contextualizada em todas as esferas do conhecimento.

O que pretendi realizar foi uma proposta de didática que tivesse como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico dialético [...] o trabalho foi estruturado em quatro níveis descendentes. O primeiro deles, o mais amplo e profundo, tem com base a teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, [...] o segundo nível tem como suporte a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, o terceiro nível são os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani: Prática Social, Problemática, Instrumentalização, Cartase e Prática Social. Por fim como quarto nível, no chão da sala de aula, está minha leitura e interpretação de Marx, Vigotski e Saviani, buscando transpor seus fundamentos teórico-metodológicos para uma didática teórico-prática (GASPARIN, prefácio à 5ª Edição, 2012, x).

Sendo caracterizada e estruturada pela Teoria Dialética do conhecimento, a referida didática perpetua que:

1º) o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social; 2º) a teoria está em função do conhecimento científico da prática social e serve como guia para ações transformadoras e 3º) a prática social é o critério de verdade e o fim último de todo processo cognitivo, a concepção metodológica dialética adota o mesmo paradigma, qual seja - 1º) partir da prática; 2º) teorizar sobre ela e 3º) voltar a prática para transformá-la (CORAZZA, 1991, p.86).

A metodologia que é utilizada para a materialização da Pedagogia Histórico-Crítica segundo Veiga (1993) vincula o conhecimento institucional frente ao conteúdo ao conhecimento do discente, para se consolidar a mesma que é dimensionada pela teoria dialética com relação ao conhecimento, o docente e o discente devem dialogar acerca da realidade, nessa acepção, uma realidade social, ou seja, da totalidade histórica, para que em um momento posterior, seja repensada em conformidade com a teoria, depois, a denominada prática social é confrontada com relação à teoria, ou seja, com o conhecimento do discente, a partir da indagação e análise referente ao cotidiano perpetuado como imediato, objetivando dessa forma, um aporte teórico que desvende a referida realidade, esta ação só terá relevância se estiver subordinada a primeira.

Nesse sentido, mediante o processo, o conhecimento empírico é perpetuado por uma compreensão e análise a partir da denominada “Teorização” frente ao conhecimento sistematizado, dessa maneira, dentre o processo dialético no âmbito da luta e negação, propicia o novo, se dimensionando, portanto, como um processo fundamental tendo por finalidade o entendimento e a apropriação crítica com relação à realidade no tocante a totalidade social (VEIGA, 1993).

Pereira (2015) dimensiona que a proposta pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica se consolida diante um processo que se organiza e se estrutura em: 1-prática; 2-teoria e 3- prática, por meio do processo: 1- Prática Social Inicial do Conteúdo, mediante o saber que os discentes e o docente já possuem; 2- Problemática, que se caracteriza na análise dos problemas consolidados no contexto da prática social; 3- Instrumentalização, que se denota nas ações didático-pedagógicas; 4- Catarse, que se constitui na nova maneira de compreender e apreender a prática social e 5- Prática Social Final do Conteúdo, que se perpetua pela nova proposta com relação à prática no âmbito do novo conteúdo estruturado como sistematizado. Desse modo:

[...] um educador apoiado nestes referenciais não vai “transmitir” conteúdos aos alunos; não vai “entregar conceitos já prontos que devem ser assimilados; não vai “depositar” teorias. E a relação “bancária” entre aluno e professor e destes com o objeto do conhecimento fica, assim, inexoravelmente cortada (CORAZZA, 1991, p.88).

Diante a necessidade de análise e reflexão acerca da ação pedagógica educativa, sobretudo, crítica no tocante aos processos de aprendizagens efetivas, objetivando a formação de sujeitos críticos, criativos e transformadores diante a realidade atual diante as várias problemáticas que se estruturam na mesma a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como sua didática e os fatores e alicerces que as constituem, podem se consolidarem como maneira necessária visando à qualidade em Educação perante as políticas educacionais, sobretudo, a função social das mesmas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade contemporânea frente ao sistema Neoliberal se consolidam várias problemáticas no âmbito econômico, social, cultural, estrutural, entre outros, que enseja sujeitos capazes de ações críticas, criativas e

transformadoras. Para tanto, há necessidade de uma Educação, bem como seus processos didático-pedagógicos contrários a abordagem de “Educação Bancária” em conformidade com a crítica dimensionada por Freire (1970).

Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural estruturada por Vygotsky (1988), que as pesquisas da Neurociência comprovam cientificamente no modo como o cérebro humano aprende, perpetua a natureza e estrutura social da aprendizagem pautada no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, considerando o desenvolvimento humano como um processo que se inicia no social, dimensionando assim, a construção social da mente (OLIVEIRA, 2010).

Adentrando os aportes da pedagogia, assim como das didáticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, advém a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como sua didática que foram estruturadas e desenvolvidas por Saviani (2013) e Gasparin (2012) respectivamente, que são pautadas na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx.

A delineada concepção se originou das necessidades perpetuadas através da prática de educadores, uma vez que as pedagogias compreendidas como tradicionais e tecnicistas não continham as determinações historicizadoras, ou seja, há ausência dos fatores históricos e sociais com relação à Educação (SAVIANI, 2007), permeia o processo de contextualização frente à realidade apresentada mediante os conhecimentos existentes, contudo a função social da Educação pela via do processo que se constitui conforme Gasparin (2012) em Prática Social Inicial, Problemática, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Diante ao exposto, evidencia a importância e necessidade com relação a uma Práxis educativa transformadora diante o contexto atual em que se materializam muitas problemáticas em várias dimensões da vida humana em que a Teoria Histórico-Cultural, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica e a didática da mesma podem contribuir de modo significativo nas esferas das políticas educacionais visando à qualidade em Educação ao vislumbrarem a formação discente-docente críticos e criativos, sobretudo, transformadores.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá, 2008.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora**. In: Pedagogia Histórico-Crítica – desafios e perspectivas para uma educação transformadora, Ana Carolina Galvão Marsilgia e Eraldo Leme Batista (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, p.01-36, 2012. (Coleção educação contemporânea)

CORAZZA Sandra Mara. Manifesto por uma dida-lé-tica. **Contexto e Educação**, Ijuí, vol. 6, n.22, p. 83-99, 1991.

ELHAMMOUMI, Mohamed. **O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia**. In: Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar, organizadores: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. Marília: Oi cina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 25-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: teoria sem prática? Onde está o critério de verdade. Germinal: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 89-96, dez. 2013.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios?** Conceitos fundamentais de neurociência. 2.ed.São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: INTERALIA, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. **VII Colóquio Iternacional Marx e Engels**, IFCH – UNICAMP, 2012. Disponível em:
https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf. Acesso em: fev. de 2017.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da Economia Política**. São Paulo: Mandacaru, 1977. (Texto original publicado em 1859).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**: seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

_____. **O Capital – extratos por Paul Lafargue**. Tradução de Abguar Bastos. São Paulo: Veneta 2014. 208p.

_____. ; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Tradução e prefácio de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

MOREIRA, Heloysa Bragueto. A pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática. **X ANPED SUL**, p.01-13, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/566-0.pdf. Acesso em: fev. de 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PEREIRA, Terezinha Lima. **Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino Superior**: uma Articulação Teórico-Metodológica entre Ensino e Aprendizagem. Tese de Doutorado. Maringá: UEM, 2015. 271 f. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2015%20-%20Terezinha%20Lima%20Pereira.pdf>. Acesso em: fev. de 2017.

REGO, Teresa Cristina. **VIGOTSKY – Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Educação e conhecimento)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

_____. Escola e Democracia. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n.71, p. 45-78, jul.2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação** – estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.) Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Papirus: Campinas, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1988.

ÍNDICE

A

ABRAMOVICIUS, Ana Luiza Cruz, 1214
ADAMI, Luciana A. Mani, 124
ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira e, 953, 1438
ALMEIDA, Djanira Soares de Oliverira e, 1426
ALMEIDA, Gabriela Maia de, 1401
ALVES, Maria Cherubina de Lima, 1401
ALVES, William Parreira, 231, 892
AMARAL, Barbara de Freitas do, 1214
AMORIM, Sylvia Maria Godoy, 667
ANDRADE, Antonio dos Santos Andrade, 585
ANDRADE, Kelly Jacqueline Barbosa de, 560
ANDRADE, Lara Villaça de, 1401
ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de, 152,
1244, 1385, 1455
ANDRADE, Nayara Lança de, 1154
AVANCI, Silvana da Silva, 656
ÁVILA, Anne Caroline Primo, 140, 399
AZIZ, Elizangela Leite, 1079

B

BALIEIRO FILHO, Inocência Fernandes, 189
BARBOSA, Natasha Pereira, 783
BARBOSA, Raquel Lazzari Leite, 848, 855
BARROS, Fernanda Cristina Marcondes, 399
BASILIO, Leticia Vieira, 484
BASSI, Ana Lúcia, 643
BATISTA, Elaine Barreto, 1079
BATISTA, Tânia Maria de Sousa, 1484
BENEVIDES, Larissa Fernanda Barbosa, 656
BERTOLO, José Francisco, 1190
BETTARELLO, Isadora, 196
BEZERRA, Camila Museti, 1330
BIANCHINI, Vivian Karina, 1718
BIASON, Rita Aparecida de Cássia, 1147
BLANCO, Fernanda de Melo, 1637
BOLORINO, Eliana Canteiro, 411
BOLZANI, Berenice, 1275
BONFIM, Irma Helena F. Benate, 497
BORGES, Alexandre Walmott, 940
BORGES, Leonardo Mailon, 1537
BORTOLOTO, Ítalo Rodrigues, 766
BRANCALEONI, Ana Paula Leivar, 196, 484, 546,
667, 1190, 1681
BULGO, Danilo Candido, 1079, 1168

C

CABRAL, Márcia Pereira, 264, 1168
CALUZI, João José, 459, 595
CAMARGO, Regina Aparecida Leite de, 1017
CAMPITELLI, Fabrício Gomes, 166
CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim, 816, 873,
1537
CANELA, Kelly Cristina, 429, 1605
CARDOSO, Diego dos Santos, 1589
CARDOSO, Viviane Rezende, 1537
CARVALHO NETO, Silvio, 723
CARVALHO, Andréia Aparecida Branquinho, 166,
1235
CARVALHO, Barbara Oliveira de, 429
CARVALHO, Guilherme Victor Norberto de, 75
CAVALCANTI-BANDOS, Melissa Franchini, 856
CESARIO, Raquel Rangel, 388, 914, 924

Ch

CHAVES, Maria Aparecida Gomes, 1484
CHRISTIANI, Guilherme, 602

C

CINTRA, Fabíola Peixoto, 189
CINTRA, Marina Melo, 508, 1292
CISI, Pedro Henrique Reato, 98, 313
CLEMENTE, Gabriel Melo, 1614
COELHO, Lucinda Maria de Fátima Rodrigues, 749,
1569
COELHO, Priscila Penna Ferreira, 1342
COLOMBINI, Flávia Pinheiro da Silva, 15
CONTI, Carmen Lúcia Tozzi Mendonça, 1168, 1718
COSTA, Larissa Marim da, 579

D

DAVID, Célia Maria, 176, 188, 1046, 1048, 1654
DELFINO, Maria Esteva Guerreira Donaton, 536

E

ELIAS, Nassim Chamel, 53
ESTEFANI, Ana Lucia Gomes, 279

F

FALEIROS, Monica de Oliveira, 873
FARIA, Jordânia Mara Fernandes, 411
FELICIANO, Maria Clara Defendi, 1002
FERNANDES, Fabiana Parpinelli Gonçalves, 1718
FERREIRA, Alessandra Freitas Lopes, 1122
FERREIRA, Kelly Barbosa Reis, 1087
FERREIRA, Maria José, 716, 836
FIGUEIREDO, Jacqueline, 701
FILGUEIRA, Ana Maria Falcão, 1441
FONSECA, Genaro Alvarenga, 75, 166, 287, 422,
766, 773, 1206, 1235, 1242, 1507, 1614, 1654
FORNEL, Lorenna Mayara, 816, 1537
FRAIG, Tark, 166
FRANÇA, Flávia Haddad, 632, 643, 654
FREITAS, Ângela Cristina Basílio de, 560

G

GAZOTTO, Mireille Alves, 1310
GOMES, Aurélia Garcia, 1214
GOMES, Bruno Batista, 1235
GOMES, Carlos Eduardo Stante, 508, 1292
GOMES, Leonardo Teixeira, 342, 1220
GOMES, Mariana Silva, 429
GONÇALVES, Fábio Marques, 1114
GRACIOLI, Sofia Muniz Alves, 570, 1495
GRANERO, Ana Júlia Pereira, 1401
GREGORUTTI, Gabriel Souza, 1065
GUEDES, Thays Ribeiro, 536
GUERRA, Sandra Aparecida Ferreira, 924
GUIMARÃES, Irenilde Dias, 716, 836

H

HILÁRIO, Maria Gabriela Apolinário, 1605

I

IDALGO, Elisa Garcia Bertoni, 108

J

JABUR, Ana Maria Ribeiro Tanajura, 1263, 1589
JUNQUEIRA, Sandra Magali, 683, 1176
JUNQUEIRA, Vanessa Moscardini de Oliveira, 1614

L

LEITE, Janaina Faustino, 1352
LIMA, Jorge Luís Silvério de, 1263, 1589
LIMA, Maria Jose de Oliveira, 1214

SILVA, Paula Ravagnani; OLIVEIRA, Josiani Julião Alves de; RIBEIRO, Priscila Maitara Avelino;
SILVA, Ellen Braune Reis

LOPES, Rodrigo Touse Dias, 124
LOURENÇO, Angélica Aparecida Alves Lourenço,
356
LOURINHO, Anamelia Cardoso Guasti, 205
LUJAN, Beatriz, 1556

M

MACHADO, Thais, 108, 1033
MALTA, Deise Aparecida Silva, 1455
MALTA, Maísa, 67
MARCELINO, Gabriela Helena dos Santos, 1133
MARCONDES, Fernanda Cristina Barros, 140
MARTHO, Fernando Falasco, 1206
MARTINO, Vânia de Fátima, 15, 1298, 1352, 1441,
1625, 1654
MARTINS, Eliana Canteiro Bolorino, 1310
MARTINS, Manoel Ayusso, 1298
MARTINS, Rutinéia Cristina, 526
MARTINS, Wagner Augusto da Silva, 773
MEDEIROS, Alan Rafael de, 1705
MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de, 1244,
1385
MENEGAZ, Mariana Lima, 940
MERMEJO, Paulo Roberto, 322
MESSIAS, Rosilene de F. Rocioli, 1507
MILL, Daniel, 122, 1692, 1704
MOHERDAUI, Isabela Cintra, 1275
MOLINA, Eduardo Castejon, 1464
MONTESANTI, Adriana Pernambuco, 1367
MORAIS, Vinícius Ribeiro de, 1605
MORISE, Marcos Juinthe Koba, 246
MOZETTI, Rita Marta, 856, 1098

N

NAKÁO, Viviane Tôgo, 1275
NARCIZO, Elaine Cristina, 701
NASCIMENTO, Lilian Cristina Gomes do, 1367
NEVES, Lidiane Moutinho, 1079

O

OLIVEIRA, Ana Paula Neves de, 422
OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges, 450, 848, 1413
OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges de, 848
OLIVEIRA, Caroline Avelino de, 459, 595
OLIVEIRA, Ivani Lourdes Marchesi de, 1484
OLIVEIRA, Josiani Julião Alves de, 1672, 1730
OLIVEIRA, Lucas Borges, 749
OLIVEIRA, Maria Eugênia Galindo de, 1589
OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de, 484, 546, 1681
OLIVEIRA, Sabrina David de, 53
OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e, 924

OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e, 632, 643
ORLANDIN, Raffael Ronaldo, 75, 766
OTSUKO, Tais Maria, 801

P

PALUMBO, Livia Pelli, 570, 1495
PAPESSO, Lara, 1147
PARREIRA, Lúcia Aparecida, 444
PASSOS, Joelcy Rita dos, 736
PEDROSO, Gustavo José de Toledo, 517
PERARO, Ana Joice da Silva, 1655
PEREIRA E PEREIRA, Pedro Henrique, 497
PEREIRA, Priscilla Maria, 1002
PERES, Fernando Melo Gama, 1147
PIANA, Maria Cristina, 279, 286, 444
PIMENTEL, Eliene de Andrade, 783
PINCA, Marcela Helena Petroni, 1147
POLLI, Nelma Luísa Guerreiro, 1556
PRADO, Ana Paula dos Santos, 301, 1518
PRADO, Pollyana Paula dos Santos, 301
PUTINATO, Sefora, 1655

Q

QUEIROZ, Gustavo Moraes de, 85
QUERINO, Letícia Ferreira, 1133

R

REIS, Elisa Helena Meleti, 1048
REIS, Graziela Donizetti dos, 517
RESCIA, Ana Paula Oliveira, 536
REZENDE, Carla Andrea Pereira de, 1367
RIBEIRO, Aleff Jouni, 749
RIBEIRO, Daniela de Figueiredo, 594, 683, 783, 1002,
1098, 1176
RIBEIRO, Mariana Silva, 388
RIBEIRO, Priscila Maitara Avelino, 716, 836, 1087,
1672, 1730
RODRIGUES, Debora Nassif Alves, 914
RODRIGUES, Lílian, 617, 630, 1060
ROMUALDINO, Anieli Cristina, 1002
ROSA JÚNIOR, Jair, 205

S

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia, 953, 1426, 1438
SANTOS, Cibele Gomes, 560, 914

SANTOS, Cibele Gomes dos, 560
SANTOS, Érica de Souza, 617
SANTOS, Jonas Rafael dos, 1464
SANTOS, Solano Rodrigo dos, 1705
SENNE, Marina Novaes de, 1220
SGARBI, Gabrielle Stéphanie Nascimento, 279
SILVA JÚNIOR, Adolfo Domingos da, 287
SILVA, Ana Carolina Bernardes Borges, 1655
SILVA, Caio Samuel F. da, 546
SILVA, Ellen Braune Reis, 1087, 1672, 1730
SILVA, Felipe Araújo Barbosa da, 1122
SILVA, Hilda Maria Gonçalves da, 60, 246, 356
SILVA, Ivone Aparecida Vieira da, 716, 836
SILVA, Katiucia e, 1168
SILVA, Márcia Pereira da, 1122
SILVA, Marusa Fernandes da, 1655
SILVA, Paula Ravagnani, 1087, 1672, 1730
SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues da, 1065
SILVA, Sebastião Donizeti da, 176, 188
SILVIA, Márcia Pereira, 1305
SIQUEIRA, Mariana, 429
SMITH, Marinês Santana Justo, 736
SOUSA, Aline Virgínia Scorsato, 656
SOUZA, Bruna Soares de, 60, 66, 313
SOUZA, Mayara Marques, 497
SOUZA, Regina Maria de, 301, 1518
SOUZA, Tatiana Noronha de, 322, 471, 602, 801,
1154, 1637
SPAGNOL, Cátia Aparecida, 279

T

TEIXEIRA JÚNIOR, Milton Marcondes, 313, 1017
TEIXEIRA, Thais Campos, 497
TOLLER, Fernando de Moraes, 1625
TONHATI, Roberta Penna Ferreira, 1342

V

VALÉRIO, Marco Aurélio Gumieri, 579
VELOSO, Braian, 1692
VIDOTTI, Larissa Schutte, 585, 1556
VIEIRA, Karina Augusta Limonta, 33, 51, 97, 367, 386
VIEIRA, Lindinara, 471
VIEIRA, Ryzia dos Santos, 1569
VIEL, Silvia Regina, 1133
VILELA, Cairo, 231, 892
VILIONI E SILVA, Laís, 1569
VILLELA, Vanessa Moscardini de Oliveira
Junqueira, 1305

© 2017 dos autores

Direitos de publicação

Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca

Uni-FACEF

Centro Universitário Municipal de Franca

0800 940 4688

unifacef.com.br |   





Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

Apoio

ACIF



Fundunesp 

FUNDAÇÃO
vunesp 

ISBN



9 788554 153003 7

Informações

0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br